دراسات في أصول التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات في أصول التربية

تأليف

د. محمود قمبر

د. حسن حسين البيلاوي

د. محمد وجيه الصاوي



ملتزم الطبع والنشر
دار الثقافة
الدوحة - دولة قطر

الطبعة الأولى
١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م

دار الثقافة
تليفون { ٤١٣٤٧١ تلكس : ٤٣٥٤
٤١٣١٨٠ برقيا : (سالم)
سجل تجاري : ١٦٩٦ ص.ب. : ٣٢٣
الدوحة - دولة قطر

بين يدي هذا الكتاب

لم تكتسب التربية صفتها العلمية إلا في عصر متأخر، حيث ظلت لعصور طويلة متعاقبة في التاريخ، تحتفظ بمفهوم خاص هو «فن التعليم» ، إذا تجاوزنا دلالة المفهوم العام المألوف والذي يجعل منها «ممارسات المجتمع وتأثيراته التي ترتبط بأساليب الكبار في مجالات تنشئة الصغار وإعدادهم للحياة» .

ففي عام ١٨٧٩ م أصدر ألكسندر بان في فرنسا كتابه «علم التربية» ، وتناول فيه الأسس السيكلوجية وأساليب التعليم وخطط الدراسة . وكان مفهوم العلم عنده يعني «الدراسة العلمية لفن التعليم» .

ثم أعقبه لوسيان سولرييه فأخرج في عام ١٩١٠ م كتاباً عنوانه : «دراسة أولية لعلم تربوي : وقائع وقوانين التربية» ، مؤكداً فيه على الصفة العلمية للتربية . وهذا ما أصله بوعي وتحليل إميل دوركايم ، فاستخدم في ١٩١١ م مصطلح «علم التربية» ليعني به «النظرية العملية الخاصة بتنشئة الأطفال» ، والتي تمارسها السلطات المدرسية في إطار معرفة منهجية تميزها عن التربية الأسرية التي تسير بعادات وأساليب طبيعية ، متناقلة أو متوارثة ، تستهدف رعاية الصغار حتى يكبروا .

وسرعان ما تطور مفهوم «العلمية» في التربية ، واتسعت دائرته ؛ فلم تعد التربية علماً واحداً أو عاماً ، وإنما أصبحت مجالاً تطبيقياً لعلوم كثيرة أصلية ومساعدة ، شأنها في ذلك شأن المهن المتقدمة كالطب والهندسة ، والتي تستند إلى معطيات منظمة في فروع علمية خاصة .

وإذا أخذنا بتقسيم جاستون ميالاريه لعلوم التربية ، نجدها تتوزع على النحو التالي : [١]

---

(١) Mialaret (Gaston), **Les Sciences de l'education,** Paris, P. U. F., 1976, PP.. 4 - 6, PP..44 - 45.

١ ـ علوم تدرس الأحوال العامة والخاصة للمؤسسة المدرسية	٢ ـ علوم تدرس العلاقة التربوية والعمل التربوي بذاته	٣ ـ علوم تدرس الفكر التأملي والتطوري في التربية
تاريخ التربية علم الاجتماع المدرسي اقتصاديات التعليم التربية المقارنة	فسيولوجيا التربية سيكلوجية التعليم السيكلوجية/ الاجتماعية للجماعات الصغيرة علوم الاتصال علوم خاصة بمناهج وأساليب وتقنيات التدريس علوم خاصة بالتقويم	فلسفة التربية التخطيط التربوي

ولا نجد من بينها «أصول التربية». فما أصول التربية؟ وما وضعيتها في حقل التربية؟

إن «أصول التربية» ليست علماً له بناؤه المعرفي الخاص، وموضوعاته الذاتية، وأساليبه المنهجية، على غرار ما نجده للعلوم التربوية الأخرى ومناهج بحوثها المتميزة.

إن «الأصول» ليست إلا مجالاً دراسياً تستقطر فيه معطيات علوم التربية التي تأدت إليها من خلال بحوثها في دوائر تخصصاتها العلمية. وهي في هذا المجال تصبح عبارة عن مادة دراسية بيْنية Interdis Ciplinaire ، تتقاطع مع علوم التربية في نقاط تماس أساسية أو جوهرية تكوِّن «الأصول أو الأسس العامة» التي تقوم عليها التربية في نظرياتها وتطبيقاتها.

«فالأصول» في موضوعاتها تمزج العناصر السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والفلسفية وغيرها مزْجاً أصولياً يكشف عن حقائق التفاعلات العامة للظواهر التربوية، أفكاراً وأنشطة، ونتائج هذه التفاعلات في بناء التربية وعملياتها[1]. وهي من هذه الوجهة ـ إذا تجاوزنا الدلالة الاصطلاحية لمفهوم العلم، تصبح «علم العلوم» أو «العلم الجامع» الذي يحتوي على أصول

(١) انظر د. سعيد إسماعيل علي، «درس فن أصول التربية» في **دراسات تربوية**، القاهرة، عالم الكتب، ٤ ـ ١، نوفمبر ١٩٨٥، ص ص ٦ ـ ١٦.

التربية في علومها المختلفة . . . تصبح النافذة المفتوحة على حقل التربية في كل تخصصاته ومعطياته .

ومن هنا كانت لها أهميتها الحيوية في تدريس التربية ، وبالذات عند المبتدئين الذين يعدون أنفسهم ليكونوا مربين ؛ إذ أنها تقدم لهم رؤية شمولية للتربية ، وتختصرها لهم من أفكار أولية وأساسية تعرفهم بعلوم التربية وآلياتها ، وما ينتج عنها من حقائق وأسس تقوم عليها أنظمة التعليم وأنشطته . ولهذا كانت مادة إجبارية في خطة كلية التربية المطورة الجديدة والتي أقرتها جامعة قطر لتحديث نظامها التعليمي .

وهذا الكتاب «دراسات في أصول التربية» يحتوي على سبعة فصول ، كتبها نفر من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية بجامعة قطر ، وتعالج عدداً من الموضوعات والقضايا الأصولية في التربية ، والتي تترابط في وحدة عضوية متماسكة الحلقات .

فالفصل الأول يبدأ بالمقدمات الضرورية التي تعرف بالمفاهيم المتعددة عن التربية ، وطبيعتها ، وخصائصها ، وعلاقتها بالمجتمع والثقافة ، ومسار تطورها .

ويأتي الفصل الثاني تكملة طبيعية لهذه المقدمات ، فيتعرض لمعالجة أهداف التربية باعتبارها مدخلاً أولياً وحاكماً وموجهاً لأنشطة التربية ، ويحلل في لغة علمية أهمية دراسة الأهداف ، ومصادر اشتقاقها ، وتصنيفاتها ، ومستوياتها .

ويتناول الفصل الثالث خصوصية كبرى للتربية الرسمية والتي تتجسد في بناء «نظام التعليم» على الصعيد القومي ، مستنداً إلى جملة من المقومات التي يتحول بها إلى نظام عام محكوم . وقد تداخلت الأبعاد الأصولية المختلفة في تكوين رؤية علمية تحليلية نقدية لبنية هذا النظام ، ووظائفه ، وفاعلياته .

وكان من الضروري أن يتعرض الفصل الرابع لأطر الممارسات التربوية في مجالاتها المتنوعة والتي لا تنحصر فقط في حدود التربية الرسمية أو المدرسية أو النظامية ، كما يكشف في تفصيل مركز وشامل لنوعية الوسائط المختلفة التي تنهض بهذه التربية المتسعة في المجتمعات المعاصرة .

وفي تكميل منطقي ومضموني، يعالج الفصل الخامس موضوع المدرسة كمؤسسة اجتماعية تخضع لمعايير خاصة، محللاً طبيعة العلاقات وأنماط الممارسات الاجتماعية داخل المدرسة، وصور العلاقة بينها وبين البيئة الخارجية وبالذات المنزل.

ويركز الفصل السادس على قضية المعلم، وهو العامل الأول المحرك لعملية التربية في المدرسة، مبيِّناً حدود فاعليته التعليمية، وما ينبغي توافره من صفات وقدرات وشروط تؤهله لتحقيق هذه الفاعلية.

وأخيراً يعالج الفصل السابع أصوليات التربية الإسلامية في أهدافها وأسسها وطرائقها ومؤسساتها، مستهدفاً الكشف عن حقيقة كثيراً ما أهملت في تدريس تربيتنا الحديثة، وهي أن للتربية في مجتمعاتنا أصولاً إسلامية قديمة عرفها ومارسها الأسلاف في عصور الحضارة والازدهار، وقد كونت لزمن طويل أحد الروافد الكبرى التي استقت منها التربية الغربية فكراً وتنظيماً وتطبيقاً.

وقد كتبت هذه الفصول بلغة سهلة، تحمل أفكار مبسطة دون تسطيح، وتنمي خبرات معمقة دون تعقيد. وذيلت بنصوص قرائية خارجية تعبر عن وجهات نظر تسهم في تجلية المواد المتْنية للفصول، وتثير من خلال المناقشات التي تعقبها أفكاراً ناقدة، أو توجه إلى أنشطة تزكي الوعي وتؤصل النظر.

وختم كل فصل بأسئلة عامة تحيط بكل المضامين الأساسية، وتلخص للطالب أو للقارىء العناصر المفتاحية، والقضايا الإشكالية التي تعرض لها الفصل، ويأتي بعدها ثبْت بالمراجع والتي يمكن الإفادة منها لمن يريد الزيادة.

ونرجو من وراء هذا العمل أن يحقق هذا الكتاب هدفه في خدمة الطلاب والقراء الذين يسعدهم أن يلموا في استيعاب كامل بأصول التربية في جلسات ثقافية ممتعة، تختصر لهم الوقت، وتوفر لهم الجهد. وعلى الله قصد السبيل.

محمود قمبر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
بجامعة قطر

الدوحة في ٩/ ١٠/ ١٩٨٨

الفصل الأول

التربية والمجتمع

تحليل نظري لبعض المفاهيم الأساسية

للدكتور حسن حسين البيلاوي

بادىء ذي بدء، ينطلق هذا الفصل من تعريف محدد لمعنى التربية، نوجزه هنا أولاً، ثم نتناوله تفصيلاً فيما بعد. وفحوى هذا التعريف «أن التربية نشاط إنساني واسع المجال يحدث في المجتمع. ويتحدد أهداف هذا النشاط وطرائقه وأشكاله المختلفة بحسب طبيعة المجتمع الذي يوجد فيه. فالتربية أداة المجتمع في تنشئة صغاره، ونقل ثقافته إليهم لتخليد وإدامة عاداته وقيمه ومؤسساته من جيل إلى جيل».

وهذا التعريف للتربية يثير مجموعة من التساؤلات الهامة:

- ما المجتمع؟

- وما التربية؟ وما جوانبها وخصائصها الأساسية؟

- ما طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع؟ وأيهما يتبع الآخر ويتأثر به، التربية أم المجتمع؟

- هل «التربية» هي «المدرسة»؟ أم أنها شيء أعم وأشمل؟

- هل التربية شيء مرادف للتنشئة (أو التطبيع الاجتماعي أو الثقافي) أم أنهما مفهومان متمايزان؟ وما نقاط الاختلاف أو الالتقاء بينهما؟

- ما الثقافة؟ وما العلاقة بين التربية والثقافة؟

- وما وظيفة، أو وظائف التربية في ضوء إجاباتنا عن الأسئلة السابقة؟

هل هي وظيفة واحدة، أم عدة وظائف؟ هل تتناقض وتزدوج أم تتسق وتنسجم؟ كيف . . . ومتى يتحقق أي من هذا؟

وهذا الفصل محاولة لتقديم إجابات مفصلة عن هذه الأسئلة الهامة، والغرض من ذلك على وجه التحديد هو التوصل إلى تحديدات نظرية مفصلة عن بعض المفاهيم الأساسية مثل المجتمع، والتربية، والمدرسة، والتنشئة

الاجتماعية، والثقافة، والشخصية. ووضوح هذه المفاهيم شيء لا غنى عنه لدارس التربية في جميع مراحل الدرس والبحث التربوي.

١ - معنى المجتمع

المجتمع هو مجموعة كبيرة - نسبياً - من الناس، تعيش سوياً في جماعات متماسكة، في إقليم جغرافي معين، وتجمعهم ثقافة واحدة ومصالح مشتركة، ولديهم جميعاً إحساس بالانتماء إلى نفس المجموعة.

ووفقاً لهذا التعريف فإن كل أمة هي «مجتمع»، وكذلك الحال بالنسبة للقبيلة. فكل قبيلة أو أي مجموعة عرقية داخل أمة يمكن أن نطلق عليها مصطلح «المجتمع». لكن منطقياً للتمييز بين الأمة وما بداخلها من جماعات ثقافية أو عرقية فإنه يطلق على المجتمع الكبير مصطلح «المجتمع» بينما يطلق على جماعاته الداخلية مصطلح مجتمعات فرعية Subsocieties، وهي مجتمعات ذات ثقافات فرعية أيضاً Subcultures.

معنى ذلك أن كلمة «مجتمع» ليست وصفاً لشيء ساكن أو جامد. فكلمة مجتمع حتى وإن كانت تشير إلى كيان واحد، فإنها تشير في نفس الوقت إلى جماع من القوى الاجتماعية (طبقات، مجموعات اجتماعية، أو عرقية) التي تكون معاً مجتمعاً واحداً بالمعنى السابق ذكره. لكن هذه القوى في نفس الوقت قد تختلف فيما بينها، حيث قد ينشأ لكل منها أهداف ومصالح فرعية خاصة بها قد تختلف أو تتناقض مع مصالح القوى الأخرى.

ومن هنا نقول أن المجتمع - أي مجتمع - ينطوي دائماً على تناقضات - قد تضعف أو تشتد - بين جماعاته المختلفة، وهذه التناقضات هي مصدر ديناميته، ومن ثم مصدر لحركة التغيير فيه. ومن هنا يأتي القول أن المجتمع دائم الحركة والتغير. وهو كذلك، أي دائم الحركة والتغير، بقدر ما يتطلع أعضاؤه أو جماعاته المكونة له نحو المستقبل.

ورغم أن المجتمع - أي مجتمع - يتكون من جماعات فرعية، فثمة هدف رئيسي أمام المجتمع، يتفق عليه الجميع مهما تباينت جماعاته المكونة له، ومهما كان بينها من تناقضات، وهو البقاء والاستمرار. وثمة أهداف ثانوية أخرى قد يتفق

عليها الجميع وتتعلق بنواحي شتى: بنوعية الحياة، ودرجة معينة من الصحة العامة، وشيء من التطور والاستقرار، وقدر مرغوب من العدالة والحرية. ويوضح سكوتر وزملاؤه[1] أن هناك ستة حاجات أساسية على الأقل ينبغي على أي مجتمع أن يحققها حتى يحافظ على تماسكه واستمراره. وهي:

١ ـ أن يتناسل الناس في المجتمع، وإلا فني المجتمع وانتهى أفراده بالموت.

٢ ـ أن يديم الناس صنع أنفسهم ثقافياً واجتماعياً. (وهذا ما اصطلح على تسميته بإعادة إنتاج ثقافة المجتمع وعلاقاته الأساسية). بمعنى ضرورة إكساب أطفال المجتمع قيم المجتمع ومعاييره الأساسية التي تتلاءم مع مجتمع الكبار.

٣ ـ أن ينتج الناس حاجاتهم المادية الأساسية من السلع والخدمات، وأن توزع عليهم بطريقة مقبولة منهم.

٤ ـ أن يسود قدر من النظام والاستقرار داخل المجتمع وخارجه.

٥ ـ أن يعيش الناس في مستوى معيشة معين يوفر قدراً معقولاً من الرفاهية والصحة البدنية والعقلية.

٦ ـ أن يجد الناس في حياتهم معاني وأهداف كافية لدفعهم إلى العمل وتحمل الأعباء المختلفة للحياة.

وتتحقق هذه الحاجات، أو المهام الحيوية الستة، السابقة في المجتمع من خلال مؤسسات اجتماعية تضطلع بها مثل: الأسرة، والتعليم، والاقتصاد، والسياسة، والصحة، والرعاية الاجتماعية، والمؤسسات الدينية. «فكل هذه المؤسسات الاجتماعية تشكل مجالاً أساسياً من مجالات العمل أو النشاط الاجتماعي المنظم والمطلوب (ضرورة) لاستمرار المجتمع والمحافظة على بقائه.

٢ ـ مفهوم وطبيعة التربية

من هذا الفهم السابق لمعنى المجتمع يتبين لنا جلياً أن التربية مؤسسة

(١) Richard D. V. Scotter, et al., Foundations of Education: Social Perspectines. (N. J.: Prentice - Hall, Inc., 1979): P. 118.

اجتماعية تضطلع بمسؤولية إعادة إنتاج ثقافة المجتمع وعلاقاته الاجتماعية، أو بعبارة أخرى نقل التراث الثقافي والاجتماعي والمحافظة على بقائه واستمراره، وذلك بمعنى إكساب الأطفال والشباب معارف وقيم وعادات مجتمع الكبار، بما يؤهلهم لعضوية ذلك المجتمع.

وربما يصبح من الضروري هنا، لإلقاء مزيد من الضوء على حقيقة التربية وعلاقتها بالمجتمع، أن نعود مرة أخرى لنسترجع ونتأمل معنى «المجتمع» ومفهومه. ولعله من المفيد في هذا الصدد أن نفهم ما كتبه «أوتاواي» Ottaway في التمييز بين معنى كلمتين، كلمة «مجتمع» Society، وكلمة «جماعة» Community، وذلك في كتابه الهام «التربية والمجتمع»[1]. لقد اعتمد أوتاواي على كولنج وود Colling Wood في هذا الصدد - وبيّن أن هاتين الكلمتين - «مجتمع» و«جماعة» - قد تستعملان في أغلب الأحيان بمعنى واحد تقريباً. غير أن الاختلاف أحياناً في استعمالها يقوم على نوع ودرجة التنظيم في المجموعة، وعلى مدى وعي الناس بأسلوبهم الاجتماعي في الحياة. ومع هذا فكلاهما يستلزم بعض العوامل المشتركة - كما بينا ذلك سابقاً عند حديثنا عن المجتمع - كالحياة في إقليم جغرافي معين والإحساس بالانتماء إلى نفس المجموعة.

وتعبر كلمة «جماعة» هنا - عند أوتاواي - عن معنى أكثر إجمالاً، في حين أن «المجتمع» يعبر عن نوع خاص للجماعة. ويحدث الاضطراب حينما تستخدم كلمة «مجتمع» بمعنى عام يقصد به المجال الكلي للعلاقات الاجتماعية، وحين نستخدمها بمعنى الإشارة إلى مجموعة محددة من السكان تعيش في مكان ما. وهنا نلاحظ أن «الجماعة» تشير أيضاً إلى مجموعة محددة من السكان تعيش في مكان ما. ونقطة البحث هي الاختلاف بين المصطلحين، المجتمع والجماعة، وهي مسألة هامة وخاصة إذا تعلق الأمر بقضية هامة مثل تحديد معنى التربية وتوضيح دورها في المجتمع.

الجماعة في رأي أوتاواي - استناداً إلى كولنج وود - تضم جميع الأفراد، الكبار والأطفال، الذين يعيشون في إقليم معين، حيث يشتركون كلهم في أسلوب

---

(١) أوتاواي، مرجع سابق، ص ص ٣ - ٥.

الحياة فيها وإن لم يكن جميعهم واعٍ بتنظيمها أو غرضها. أما المجتمع فهو نوع من الجماعة (أو جزء منها) أصبح أعضاؤها على وعي اجتماعي بأسلوبهم في الحياة، وتربطهم مجموعة مشتركة من الأهداف والقيم.

ونستفيد من التمييز السابق بين «المجتمع» و«الجماعة»، أن الأطفال أعضاء في «الجماعة»، ولكنهم ليسوا بأعضاء في المجتمع، إلا إذا وعَوْا الطريق الذي يسير فيه مجتمعهم، وعرفوا حقوقهم وواجباتهم فيه كمواطنين كاملين. فهم أعضاء كامنون في المجتمع، وأحد وظائف التربية الرئيسية هي إعدادهم للعضوية الكاملة فيه. وهم يعدُّون في أثناء عملية إعدادهم للحياة الاجتماعية جزءاً يطلق عليه «كولنج وود» «الجماعة غير الاجتماعية». فالمجتمع هو الجزء الاجتماعي الكامل من الجماعة. ويمكن الحكم على طبيعة هذا المجتمع سلوك الأعضاء الذين لديهم وعي اجتماعي كامل[1].

لكل مجتمع إذن مجموعة محددة من الأهداف التي تدل على أن أعضاءه يدركون إلى حد ما اتجاه ما يرغبون فيه من تغيير. وهم يحاولون تبعاً لمدى وعيهم الاجتماعي هذا أن يعيشوا سوياً بنوع من الأساليب المنظمة. ومن ثم يصبح لهم وسائلهم لإنماء أطفالهم وتشريبهم عاداتهم وقيمهم، أو بعبارة أخرى يصبح لهم «وجهتهم الخاصة في التربية والتنشئة الاجتماعية» (وإعادة انتاج مجتمعهم).

الجوانب المختلفة للتربية:

التربية في ضوء المعنى السابق مفهوم شامل ينطوي على عدة جوانب أو زوايا رؤية مختلفة. وتحديد هذه الجوانب ربما يزيد المفهوم وضوحاً.

فإذا قلنا أن التربية نشاط اجتماعي، لنقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل، فهل يعني هذا أن التربية نشاط يتصل بعملية التعليم والتعلم واستخدام أساليب وطرائق مختلفة لتحقيق ذلك؟ أم يعني أن التربية أجهزة وتنظيمات مختلفة: كالأسرة، والمدرسة، والإعلام، والسياسة، والنوادي، والنقابات... إلى آخر ذلك من الأجهزة المختلفة؟ أم أن ذلك يعني أن التربية معارف ومهارات وقيم وعادات اجتماعية إلى آخره من مكونات الثقافة المنقولة إلى الفرد؟. وإذا قلنا ـ

(١) المرجع السابق، ص ٤.

كما جاء في فقرة أسبق ـ أن لكل مجتمع وجهته الخاصة في التربية ، فهل يعني هذا أننا يمكن أن ننظر إلى التربية باعتبارها معرفة ونظرية وعلماً؟ .

أي جانب من هذه الجوانب السابقة هو المعبر عن حقيقة التربية؟ وأي جانب هو ذلك الجانب الذي يمكن أن تشير إليه كلمة «التربية»؟

الجواب : إن كل هذه الجوانب الأربعة هي جوانب متعددة لشيء واحد هو «التربية» .

ـ فالتربية «فن مُتعلم» . فهي نشاط ينطوي على عملية تعليم وتعلم . يقود فيها المعلم تلاميذه ـ ويتطلب بالطبع قدراً كبيراً من تكنولوجيا التعليم . فالتعليم والتعلم عملية تتصل بوسائل وأساليب وطرائق ، كما تتصل بقدرات ومهارات تمكن المعلم والمتعلم من استخدام هذه الوسائل والأساليب والطرائق بمهارة ودقة .

ـ والتربية «مؤسسة اجتماعية» . فهي المؤسسة الأولى للإنسان لنقل ثقافته وتراثه الاجتماعي . وهو كذلك ، أي مؤسسة اجتماعية ، لأنها ذات أهداف محددة وطرائق ووسائل وأشكال محددة من قبل المجتمع وعادة ما يقاوم المجتمع أي خروج عن الأهداف أو الأساليب التي ارتضاها لنفسه . وهي كذلك أيضاً ، لأنها تشمل على مجموعة أجهزة أو بلغة أدق تنظيمات مختلفة رسمية وغير رسمية تكوِّن في مجموعها ما يمكن أن نطلق عليه المؤسسة التربوية ، مثل : الأسرة ، والمدرسة ، وأجهزة الإعلام ، والحي .

ـ والتربية «مُنتج» . فقولنا أن شخصاً ما متعلم ، أو أتـمَّ تربية معينة ـ، فمعنى ذلك أن هذا الشخص قد اكتسب قدراً معيناً من المعارف والمهارات والثقافة ـ (قيم وعادات وطموحات ونماذج سلوكية) حسب مقدار ونوع التربية التي حصل عليها .

والتربية كمنتج إما أن تكون تربية عامة أو تربية متخصصة . والتربية العامة بمعنى ذلك القدر من المعارف والمهارات والثقافة الذي يعد الفرد للمواطنة . ولفظ «عامة» يعني معارف وثقافة غير متخصصة . أما التربية المتخصصة فتعني حصول الفرد على نوع من المعارف والثقافة يؤهله للقيام بعمل معين في الصناعة أو الزراعة أو أي من النواحي الفنية في المجتمع . الإعداد للمواطنة . يتطلب إكساب

الفرد تربية عامة . والإعداد للعمل المتخصص في الحياة يتطلب إكساب الفرد تربية خاصة .

ـ والتربية «علم» . التربية علم لأنها تمثل جسماً من المعرفة المتخصصة والمناهج الخاضعة للبحث والتجريب . فالتربية في جوانبها الثلاثة السابقة هي موضوعات للدراسة والبحث العلمي المنظم . وهي مجالات للحصول على معارف وقوانين ونظريات في التربية .

وثمة علوم تربوية مختلفة كل منها يتخذ من أحد الجوانب التربوية موضوعاً للبحث والدراسة ، بهدف اكتشاف القوانين والنظريات التي تفسر وتحلل أبعاد العمل التربوي في جوانبه المختلفة . فهناك علوم أصول التربية (تاريخ التربية ، واجتماعيات التربية ، وفلسفة التربية ، والتربية المقارنة ، وتعليم الكبار) ، وهناك علوم المناهج وطرق التدريس ، وهناك علوم الإدارة التربوية ، وهناك علم النفس التربوي ، وعلم النفس الاجتماعي . وغيرها من العلوم التي تتخذ من التربية ، كنشاط عملي ، حقلاً وموضوعاً للبحث وللدراسة .

قضايا مثارة حول خصائص التربية كمؤسسة اجتماعية :

لنرجع مرة ثانية لنتأمل التعريف الذي قدمناه سابقاً للتربية : فالتربية حسب هذا التعريف «نشاط إنساني يحدث في المجتمع . وتتحدد أهدافها وطرائقها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه . فهي المؤسسة الأولى للمجتمع ، لنقل تراثه الثقافي والاجتماعي إلى مجتمع الصغار لتنشئتهم وإعدادهم لمجتمع الكبار» . وهذا التعريف يثير خمس قضايا أساسية ، يحدد كل منها (ويوضح) خاصية معينة من الخصائص الرئيسية التي تتسم بها التربية كمؤسسة اجتماعية في المجتمع .

القضية الأولى : إن القول بأن أهداف التربية وطرائقها وأشكالها المختلفة تتحدد بطبيعة المجتمع أمر يثير قضية طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع ، بمعنى أي منهما هو العامل المحدد المؤثر في الآخر ، التربية أم المجتمع ؟ وعلى أي نمو يتم هذا التأثير وما هي صوره المختلفة ؟

القضية الثانية : إن القول بأن «التربية مؤسسة اجتماعية» (المؤسسة الأولى للإنسان لنقل تراثه الثقافي) أمر يثير تصفية العلاقة بين التربية والمدرسة : هل

التربية هي المدرسة؟ أم هي شيء أعم وأشمل؟ وما موقع المدرسة من التربية في المجتمع؟

القضية الثالثة: إن القول ـ الذي جاء في تعريف التربية ـ بأن التربية هي المؤسسة الأولى للمجتمع لتنشئة الصغار وإعدادهم لمجتمع الكبار، أمر يثير قضية «العلاقة بين التربية والتنشئة الاجتماعية». فالتنشئة الاجتماعية (أو التطبيع الاجتماعي، والمعنى هنا واحد) هي من مفاهيم علم الاجتماع، ويقصدون بهذا المفهوم «عملية نقل التراث الثقافي والاجتماعي إلى الصغار لإكسابهم القدرات البدنية والأخلاقية والاجتماعية التي تتطلبها الجماعة التي ولدبها والتي يجب أن يعمل من خلالها»[1]. فهل التربية نفسها هي التنشئة الاجتماعية؟ وهل هما مفهومان مترادفان يشيران إلى نفس الشيء؟ أم أنهما متمايزان؟ وما أوجه الخلاف أو الالتقاء بينهما؟

القضية الرابعة: تتعلق بالوظائف الأساسية للتربية. فقد ورد بالتعريف السابق «أن التربية نقل ثقافة المجتمع لتنشئة صغاره، وتطبيعهم بثقافة مجتمعهم». فهل يعني هذا أن التربية أداة للمجتمع للهيمنة على الفرد وتشكيل شخصيته تشكيلاً نمطياً لتتطابق في النهاية مع الجماعة؟ وإذا كان ذلك صحيحاً، فأين فردية الفرد، وأين نموه الذاتي؟ وهل يمكن للتربية رغم وظيفتها الاجتماعية هذه أن تقوم بتنمية شخصية الفرد، وفق خصائصه ورغباته الفردية؟ وهل يترتب على ذلك وجود ازدواجية في وظائف التربية: وظيفة اجتماعية وأخرى نفسية؟ وهل تنطوي هذه الازدواجية على تناقض؟ وإذا كان هل يمكن تجاوزه؟ وكيف؟

القضية الخامسة: وتتعلق بمسألة فهم ودراسة التربية، أعني فهم ودراسة ذلك «النشاط الاجتماعي الذي يهدف إلى نقل تراث وثقافة المجتمع»، وهذه المسألة في جوهرها هي مسألة علمية التربية. بمعنى، هل التربية علم؟ هل التربية لديها مفاهيم ونظريات، وأساليب وطرائق بحث أمبريقية، وغير ذلك من المناشط الأكاديمية؟ أم أنها مجرد «فن» يقوم على الموهبة والمهارات الفطرية أكثر مما يقوم على الفهم النظري؟

---

(١) د. ف. سويفت. اجتماعيات التربية: دراسة تمهيدية تحليلية. ترجمة محمد سمير حسانين (طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة، ١٩٧٧، ص ١٦).

هل التربية «فن» أم «علم»؟

لقد سبق لنا القول أن هناك أربعة أوجه أساسية للتربية: التربية فن من حيث هي نشاط يمارس؛ والتربية مؤسسة، من حيث هي تتم في إطار أجهزة وتنظيمات اجتماعية؛ والتربية منتج، من حيث نتائج في صورة معارف ومعلومات ومهارات وأنماط سلوكية؛ والتربية علم، من حيث هي معرفة وطرائق للبحث.

لكن إذا قلنا أن التربية علم، فما طبيعة هذا العلم، أهو علم تجريبي أم علم نظري فلسفي؟ أهو علم رئيسي واحد أم ينطوي على عدة علوم تنتمي كلها إلى مجال التربية الذي ينتمي بدوره إلى مجموعة العلوم الاجتماعية والإنسانية؟.

ويبدو أن هناك ضرورة هامة تجعلنا نواصل مناقشتنا ومعالجتنا للقضايا الخمس السابقة. ولعل في ذلك ما يساعدنا على تحديد موقف نظري من كل قضية من هذه القضايا، وما يجعلنا قادرين على الإجابة عن أسئلتها المثارة حولها.

والإجابة عن الأسئلة السابقة، الصادرة عن القضايا الخمس، هي المحدد في النهاية لبعض الخصائص الأساسية للتربية كنشاط اجتماعي يمارس، وكعلم يدرس هذا النشاط. وسنكرس الصفحات القادمة من هذا الفصل لمناقشة ومعالجة هذه القضايا. ومن ثم ستأتي مناقشتنا القادمة محصورة في النقاط الخمس الآتية:

- تبعية التربية للمجتمع.
- شمولية التربية: والتميز بينها وبين المدرسة، والتنشئة الاجتماعية.
- ازدواجية وظائف التربية.
- العلاقة المتبادلة بين الثقافة والتربية.
- علمية التربية.

٣ - تبعية التربية للمجتمع

واضح من تعريفنا السابق للتربية، أن التربية وسيلة المجتمع التي بها يحافظ على وجوده واستمراره، بدمج الأجيال اللاحقة إلى الأجيال السابقة في إطار قيمه وأهدافه السائدة. التربية، إذن، على هذا النحو، عملية تتحدد طبيعتها بطبيعة المجتمع الذي تحدث فيه. ولذلك يختلف واقع أو نوع التربية في المجتمعات

المختلفة. ويختص علم «التربية المقارنة» بدراسة هذه الاختلافات ـ لكن هذه الاختلافات لا تقتصر بالطبع فقط على الأنظمة والمعاهد التعليمية، بل يختلف نوع الشخصية أيضاً من ثقافة لأخرى لأن كل مجتمع له أشكاله المثالية للأفراد أو نماذجه الثقافية التي يجب على الصغير أن يحتذيها[1].

المجتمع إذن هو الذي يحدد للتربية طبيعتها وأهدافها، وفقاً لطبيعته وأهدافه هو. فالتربية وسيلة في يد المجتمع، وسيلة يستخدمها الناس لهدف مقصود وعن وعي لتربية أولادهم عن طريق نقل تراثهم الثقافي إلى هؤلاء الصغار. وهنا نقول بلغة العلم التجريبي: «إن التربية متغير تابع»، أي متغير يعتمد على شيء آخر يتبعه، وهو المجتمع.

يتطلب العمل التربوي ـ شأنه شأن أي عمل إنساني آخر ـ وضوحاً في الأهداف التي توجهه وتضمن له الاستمرار والفعل في حياة الناشئين والشباب، والمجتمع بصفة عامة. ذلك أن تحديد محتوى التربية واختيار وسائلها والتعرف على مشتملاتها وتقويم نتائجها، كل ذلك لا بد أن يكون في ضوء أهداف واضحة مشتقة من مطالب المجتمع، ونوع المدنية التي يسعى إلى تحقيقها في كل مرحلة من مراحل تطوره.

إن العمل التربوي، متمثلاً فيما يقوم به النظام التعليمي وما يرتبط به من «أجهزة» وسلطات، يقوم على أركان أساسية تحددها مجموعة من التساؤلات الضرورية التي ينبغي أن يطرحها المسؤولون عن توجيه وتنظيم هذا العمل التربوي، مهما كانت مواقع المسؤولية التي يعملون منها. وقد لخص محمد الهادي عفيفي هذه التساؤلات في أربع أسئلة رئيسية كما يلي[2]، وسنحاول من جانبنا مناقشة هذه الأسئلة لتوضيح الفكرة الرئيسية موضوع النقاش:

- لماذا نربي؟
- بماذا نربي؟
- كيف نربي؟

---

(١) أ. ك. أوتاواي، مرجع سابق، ص ١٤.

(٢) محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ص ٣ - ٢٤).

- من نربي؟

١ - إن السؤال الأول «لماذا نربي»؟ ، سؤال يتعلق مباشرة بتحديد الهدف من عملية التربية . والمربون مطالبون بالإجابة عن هذا السؤال ، وذلك بتحديد خصائص المواطن التي تمكنه من أن يتلاءم مع المجتمع . وبالطبع ستختلف خصائص المواطن باختلاف نوع المجتمع ونوع المدنية التي يسعى إليها هذا المجتمع . صحيح أن دستور كل مجتمع ينص على أن الهدف من التربية هو تكوين «المواطن الصالح» . لكن من هو المواطن الصالح؟ إن مفهوم المواطن الصالح يختلف من مجتمع إلى آخر. فالمواطن الصالح في مجتمع ديكتاتوري هو المواطن المطيع الذي لا يناقش كل ما يصدر إليه من أعلى ، ويسير في خط رُسِم له مُسْبقاً ، ولديه ولاء أعمى لسلطات المجتمع . «فالنظم الديكتاتورية تعتقد أن الحرية هي حرية الدولة التي تعبر عن نفسها في حرية الحاكم . وأن مركز السلطة هو الحاكم ، أما الأفراد فهم وسائل لتحقيق أغراض الدولة التي هي من صميم وجهة نظر الحاكم وإرادته»[١] . ولقد استخدمت التربية بنجاح في ألمانيا النازية لإنتاج مواطن له مثل هذه الصفات التي تناسبت وتلاءمت مع النظام الديكتاتوري في عهد هتلر.

أما المواطن الصالح في مجتمع ديمقراطي فهو ذلك المواطن القادر على المشاركة في العمل الوطني ، والمناقشة الناقدة البناءة . ففي المجتمع الديمقراطي تهدف التربية إلى إعداد الصغار بطريقة تمكنهم من المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع وتشجع فيهم اتجاهات النقد المسموح بها . فالنظام الديمقراطي يقر بأن المواطن شخصية ينبغي احترامها وتنميتها . ويعمل هذا المجتمع على إتاحة الفرصة أمام جميع أفراده للتعبير عن أنفسهم على قدم المساواة - فالحكومة - في المجتمع الديمقراطي - تستمد سلطاتها من رأي أفراد الشعب ومن إجماعهم وموافقتهم .

معنى ذلك - إذن - أن مقولة «إعداد المواطن الصالح» مقولة فضفاضة . «فالمواطن الصالح» مفهوم لا تتحدد خصائصه إلا وفق طبيعة المجتمع ، أو النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه المواطن .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٥ .

وعلى ذلك يتضح أن الإجابة عن السؤال «لماذا نربي»؟ ، الذي يسأل عن الهدف من التربية ، سوف تتوقف بالضرورة على طبيعة المجتمع ونوع المدنية التي يعيشها ويسعى إليها . ولذلك نقول صراحة كما جاء في تعريفنا للتربية - أن أهداف التربية مسألة تتحدد بطبيعة وأهداف المجتمع الذي تتم فيه التربية .

٢ - السؤال الثاني : بماذا نربي؟ ويتعلق هذا السؤال بمحتوى التربية الذي لا بد من تحديده في ضوء نوع المجتمع ونوع المدنية ونوع المواطن المرغوب . فنجد على سبيل المثال أن المعرفة العلمية والتكنولوجية هي نوع المعرفة السائد والمرغوب في تلك المجتمعات . وهي نوع المعرفة التي يدور حولها الطلب الاجتماعي في ميادين الاقتصاد والسياسة والاجتماع . وهي المعرفة التي تتطلبها هذه المجتمعات من مؤسساتها التربوية ، ومن ثم نجدها تكوّن الجزء الأكبر من محتوى المناهج التعليمية في كل مراحل التعليم وفي كل أجهزته المختلفة . بينما نجد العكس تماماً في مجتمعات العالم الثالث . فالمعرفة الأساسية السائدة في هذه المجتمعات هي معارف إنسانية وإدارية ودينية . وهذه المعارف تشكل بالتالي الجزء الأعظم من محتوى التربية في هذه المجتمعات[١] .

ويقول «أنتوني ولاس» أنه يوجد في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية Is "House of Knowledge" أو يمكن تسميته «دار الحكمة» . حيث نجد في هذه الدار في كل حقبة زمنية نوعاً معيناً من المعارف سائداً ، وذلك حسب الظروف التاريخية والاجتماعية ، والاقتصادية التي يمر بها ذلك المجتمع في تلك الحقبة : فقد نجد الفلسفة والأخلاق والقانون سائداً؟ أو نجد المعارف العلمية والتكنولوجية ، أو نجد المعرفة الدينية[٢] .

وتعليم الفرد ، أي فرد في أي مجتمع ، لا يخرج عن ثلاثة أشياء رئيسية تكوّن محتوى التعليم . فالفرد يتعلم بعض الحقائق المعرفية ، كما يتعلم كيفية التعامل مع هذه الحقائق ، ثم ثالثاً يتعلم القيم الأخلاقية التي يقوم عليها تعلمه للحقائق والمهارات المتعلقة بها ، والغرض منها . وهذه الأشياء الثلاثة هي ما اصطلح الفكر

---

(١) حسن حسين البيلاوي ، إصلاح التعليم في العالم الثالث (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨) . ص ٢٠ .

(٢) Antony F. C. Wallace, Schools in Revolutionary and Conservative Societies. In, F. A. J. Lanni (ed.), Conflict and Change in Education. (England: Scott Foresman and Company, 1975) P. 16. -

الأوروبي أن يضعها في ثلاثة تعبيرات تشير إلى الأجزاء الثلاثة من محتوى أي تعلم .

الحقائق والمعارف Learns What —

التكنيك — Learns How

الأخلاق — Learns Why

لكن المشكلة في أي محتوى هي مشكلة الوزن النسبي لكل جزء من هذه الأجزاء في النهج . فأي من هذه الأجزاء الثلاثة يحتل مكانة أكبر في محتوى التربية . وهذه مشكلة بالفعل . والإجابة عليها تتحدد بطبيعة المجتمع أيضاً ، بظروفه الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية التي يمر بها . فيبين «ولاس» أن مجتمعات الثورة ، أو المجتمعات التي تمر بتغير اجتماعي شديد يمثل محتويات التربية فيها إلى أن تفسح مكاناً أكبر للأخلاق ، حيث تحتل المكان الأول ، ثم يأتي بعد ذلك في الترتيب الحقائق والمعارف ، ثم ثالثاً يترك حيزاً أقل نسبياً للتكنيك . وهذا عكس المجتمعات المحافظة حيث يأتي التكنيك في المرتبة الأولى ، ثم التربية الخلقية ، ثم الحقائق والمعارف . أما المجتمعات الرجعية فتحتل التربية الخلقية المرتبة الأولى من المحتوى التربوي ، ثم يأتي بعدها التكنيك ، ثم أخيراً تأتي الحقائق والمعارف في المرتبة الثالثة[١] .

٣ ـ السؤال الثالث : «كيف نربي»؟ . وهذا السؤال يتضمن اختيار طرق التعليم وأساليبه المختلفة الكفيلة بتحقيق أهداف التعليم التي تتحدد في ضوء السؤال الأول ، والقادرة على تحقيق محتوى التعليم (المعارف والمهارات والأخلاق) إلى واقع يعبر عنه المتعلمون في سلوكهم وتفاعلاتهم .

فهل يتبع المربون تلك الطرق التقليدية المعروفة التي تعتمد على التلقين بواسطة المعلم الذي هو مركز الثقل في العملية التعليمية ، وعلى تلاميذ سلبيين يستمعون ويحاولون حفظ كل ما يتفوه به هذا المعلم الذي يكون قد حفظ في بيته في اليوم السابق كل ما يوجد في الكتاب المدرسي؟ وهل يجلس التلاميذ داخل الفصل الدراسي بتلك الطريقة التقليدية ، على مقاعد ثابتة في صفوف منتظمة ، الواحد منهم خلف الآخر؟

---

(١) Ibid., P. 30

أم هل يتبع المربون، تلك الطرق التي تعتمد على نشاط التلاميذ وتفاعلهم الحي مع بيئتهم المحيطة، وعلى معلم هو موجه لتلاميذه ويتعلم معهم ومن خلالهم في نفس الوقت؟ وهل يتم تنظيم حجرة الدراسة تنظيماً مرناً، بحيث يكون كل شيء فيه قابل للحركة ويمكن أن يتحرك، بحيث يجلس التلاميذ في مجموعات، أو في دوائر عمل، أو حسب ما يعن لهم خلال تفاعلهم طوال اليوم الدراسي؟.

بالطبع فإن الخط الأول من طرق التعليم هو النمط السائد في معظم مجتمعات العالم الثالث والمجتمعات ذات الصبغة السياسية الديكتاتورية، التي تهدف إلى إعداد فرد مطيع لا يستطيع إلا تنفيذ الأوامر التي تأتي إليه من سلطة أعلى، وتتبنى مناهج تعليمية تهتم بحفظ القواعد القانونية والأخلاقية أكثر من اهتمامها بتعليم الفكر وطرق التفكير، أما النمط الثاني من طرق التعليم الحديث فهو النمط الذي نجده في المجتمعات الديمقراطية المتقدمة التي تهدف إلى إعداد مواطن إيجابي مشارك في الحياة السياسية والاجتماعية، وتتبنى مناهج تربوية تركز على تعليم المعرفة العلمية والتفكير العقلي، أكثر من اهتمامها بتعليم التكنيك وتحفيظ القواعد القانونية والأخلاقية.

اختيار طرق التعليم، إذن، في أي نظام تربوي؟ والإجابة عن السؤال «كيف نربي»؟، مسألة تتحدد في النهاية بأهداف النظام التعليمي، وبالتالي بطبيعة وأهداف المجتمع الذي يقوم فيه النظام التعليمي.

٤ - السؤال الرابع «من نربي»؟، وهذا السؤال يتضمن تحديد نوعية من نربيهم اجتماعياً وفلسفياً.

فمن الناحية الاجتماعية تثار الأسئلة الآتية: هل نقوم بتربية أبناء صفوة الشعب فقط، ونترك أبناء عامة الشعب بلا تعليم؟ أم نربي كل أبناء الشعب بلا استثناء ونقدم للجميع تعليماً واحداً موحداً دون ما تفرقة؟ أم نربي أبناء الصفوة ونعلمهم تعليماً خاصاً، ونربي أبناء العامة ونعلمهم تعليماً شعبياً هو خليط من القراءة والكتابة وقواعد بعض الحرف؟

أما من الناحية الفلسفية فالسؤال من نربي؟ يثير بدوره الأسئلة الجدلية الآتية: هل نهتم في تربيتنا لأطفالنا بتهذيب عقولهم فقط باعتبار أن جوهر الإنسان

هو العقل أو الروح ، ومن ثم ينبغي أن تنصب التربية على تنمية ملكات العقل فقط، فيصبح تعليمنا شكلياً تلقينياً؟ أم أن الإنسان الذي نعلمه هو كل واحد لا يتجزأ ومن ثم فالتربية تنصب على تنمية الشخصية في مواقف الحياة الفعلية؟

كل هذه الأسئلة ترتبط بما قبلها من أسئلة عن الهدف والوسيلة والمحتوى ، وتتوقف الإجابة عنها على نوع وطبيعة المجتمع الذي تتم فيه التربية . فالنظم التربوية في المجتمعات ذات التفاوت الاجتماعي ـ الطبقي تقدم تعليماً متفاوتاً كماً ونوعاً لأبناء الطبقات المختلفة؟ ولا ينعم بالتربية الجيدة فيها غير أبناء الطبقات العليا . والتعليم في غالبه شكلي جامد قائم على الحفظ والتلقين وينصب على تنمية ملكات العقل أو الروح . أما التعليم في المجتمعات الديمقراطية فهو تعليم للجميع لا يفرق بين الناس ويهدف إلى إعداد المواطنين في مجتمع المساواة والعدل . والنظم التربوية فيها تنظر إلى الإنسان باعتباره وحدة واحدة روح وجسد، جسم وعقل ، كل يتفاعل مع الآخر في خبرة حياتية واحدة .

وهكذا تختلف الإجابة عن السؤال «من نربي»؟ باختلاف النظم الاجتماعية ، (أي من مجتمع إلى آخر وفقاً لطبيعته وأهدافه) .

واضح مما سبق أن التربية في أي مجتمع إنساني تتحدد طبيعتها وأهدافها بطبيعة وأهداف المجتمع الذي توجد فيه . وإذا كانت المجتمعات تختلف عن بعضها في أهدافها ونظمها الاجتماعية ، فإننا سنجد أن النظم التربوية تختلف كذلك في أهدافها وطبيعتها .

ودراستنا لتاريخ التربية تؤكد أيضاً طبيعة هذه العلاقة بين التربية والمجتمع ، أو بالأحرى تبعية التربية كمؤسسة تربوية للمجتمع . والتاريخ يصور هذه الحقيقة بشكل أوضح ، ويجسدها أمام أعيننا . فالتاريخ يقول لنا أن التربية وسيلة يستخدمها الناس بهدف مقصود وعن وعي . وأن أي تغيير في أهداف ونظم المجتمع إنما ينشأ عنه تغيير مشابه في أهداف وطبيعة النظام التربوي لهذا المجتمع . وأن التغيرات في النظم التربوية لا تحدث إلا استجابة للتغيرات التي تحدث في النظم الاجتماعية أولاً . فالنهضة التربوية التي حدثت في دول الخليج العربي على سبيل المثال ـ رغم ما يؤخذ على بعض جوانبها من انتقادات ـ قد أحدثت تغيرات هائلة في كم

ونـوع التعـليم ـ وهـي تغيرات لم تكن تحـدث ما لم يكن قد سبقتهـا تغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية في هذه المجتمعات، من أهمهـا، التحـرر من الاستعمار العسكري وتحقيق استقلال وإصلاحات سياسية، كذلك حدوث تنمية اقتصادية وتغيرات اجتماعية بفضل عوامل متعددة من أهمها اكتشاف البترول.

ونفس الشيء يسجله تاريخ التربية في مصر. فقد ظل هناك عناصر وطنية، أمثال طه حسين وسلامه موسى، ينادون بإلغاء الازدواجية التي كانت موجودة في جسم التعليم المصري وتوسيع رقعته وجعله مجاناً وميسوراً أمام الجميع دون تمييز. لكن أصواتهم كانت تضيع هباءً أمام الوضع الطبقي في مصر وسيطرة كبار الملاك الزراعيين والرأسماليين على الحكم آنذاك. ولم يتحقق معظم هذه الدعاوى، ولم تصبح حقيقة، ولم تخرج إلى النور إلا بعد التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت بعد ثورة يوليو (١٩٥٢)، وانتهاج الدولة لسياسة اجتماعية جديدة تذيب الفوارق بين الطبقات وتحول مسار المجتمع نحو تحقيق مزيد من المساواة والعدل بين أبناء المجتمع. هنا وجدنا أن أوضاع التعليم هي الأخرى قد بدأت في التغيير مواكبة للأوضاع والأهداف الاجتماعية الجديدة في المجتمع المصري. فأزيلت الازدواجية في التعليم الابتدائي، وأقر مجانية التعليم في جميع المراحل، وزاد حجم التعليم زيادة هائلة في جميع المراحل.

وقد حدث نفس الشيء في جميع البلدان التي شهدت إصلاحات تربوية، لم تتغير التربية إلا بعد أن حدثت تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية مؤثرة[١]. لكن ليس معنى ذلك أننا نقول أن التربية لا تؤثر في المجتمع. لكن ما نود قوله بوضوح أن تأثير التربية (وفعاليتها) هو دائماً أبداً محدداً ومحدوداً ـ إلى حد كبير ـ بطبيعة المجتمع القائم وأهدافه ونظامه الاجتماعي. فالنظم التربوية الآن في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة هي نظم حكومية، أي تابعة للدولة، والدولة هي التي تقوم عليها وتصيغ أهدافها وتحدد محتواها والطرائق والأساليب المستخدمة بها. ولا يمكن أن توجد أي نظم تربوية خارج نطاق الدولة. فنفقات التعليم الحديث نفقات باهظة ولا يقدر على تمويل نظم التعليم إلا الدولة نفسها. ومن هنا ارتبطت

---

(١) انظر حسن البيلاوي، مرجع سابق.

طبيعة النظم التعليمية في المجتمعات المعاصرة بطبيعة وأهداف الدولة .

والدولة هي جهاز المجتمع . وهي تعبير عن طبيعته وشكل قواه الاجتماعية وعلاقة كل منها بالآخر. وفي أي مجتمع سنجد أن الدولة هي الجهاز الذي عن طريقه تنفذ القوى الاجتماعية السائدة رغباتها وأهدافها في رسم سياسة مناشط الحياة المختلفة ومن بينها النشاط التربوي بالطبع .

٤ - التمييز بين التربية والمدرسة والتنشئة

الآباء هم المربون الأوائل للطفل ويستمرون في أداء وظيفتهم التربوية طوال فترة نمو الطفل . وفي المجتمعات الحديثة يرسل الآباء أبناءهم إلى المدرسة التي قد تعتبر منشأة اجتماعية لتخدم حاجة اجتماعية . فهي مؤسسة أقامها أعضاء المجتمع لتتخصص في تعليم الصغار. وقد نشأت المدارس نتيجة لتزايد تقسيم العمل في المجتمعات الحديثة . ومع ذلك ينبغي أن نعي جيداً أن المنزل والمدرسة شكلان فقط من أشكال عدة للنشاط التربوي في المجتمع .

معنى ذلك أن التربية تعني شيئاً أكثر شمولاً من المدرسة School أو التمدرس Schooling . فالقول بأن التربية مؤسسة اجتماعية لا يعني إطلاقاً أن نساوي بين التربية والمدرسة .

التمييز بين التربية والمدرسة :

قد يعرف البعض «بركليس Pericles » الزعيم الأثيني المعروف الذي ازدهر في عهده النظام الديمقراطي في أثينا القديمة . وهو نظام مشهور في تاريخ الحضارة الإنسانية . وكان يحلو لبركليز أن يردد كثيراً : «أن أثينا تربية للعالم» . وكان يعني بهذه العبارة أن طريقة الحياة الكلية في المجتمع الأثيني هي بمثابة بيئة تربوية نموذجية ليس فقط لمواطني أثينا ، بل أيضاً لجميع الدارسين الزائرين لهذه المدينة - الدولة[١] .

لقد كانت الثقافة في أثينا بيئة مربية . ومع ذلك فقد كان في أثينا ، المدينة - الدولة ، مدارس مشهورة مثل أكاديمية أفلاطون ، معنى ذلك أنه كانت هناك

---

(١) Scotter, et - al., Op. Cit., P. 118.

الثقافة، طريقة الحياة الكلية، كبيئة مربية، وكانت هناك في نفس الوقت المدارس، كأجهزة تربوية أيضاً.

معنى ذلك أننا حينما نقول أن شخصاً ما قد تربى، أو حصل على تربية، فإننا يجب أن نفهم أن هذه التربية - التي حصل عليها ذلك الشخص - ما هي إلا نتيجة جزئية فقط لتمدرسه أي تعليمه أو تربيته في المدرسة. وبالأحرى، فإن التربية التي حصل عليها هذا الشخص هي نتيجة كلية لفعل أجهزة وأفراد آخرين في المجتمع الكبير - إلى جانب المدرسة بالطبع مثل: الأسرة، والحي والسكن والنجع أو القرية، وأجهزة الاتصال الجماهيرية، والنوادي والمجتمعات المهنية والاجتماعية المختلفة.

المدرسة (أو التمدرس) إذن، هي مجرد شكل، أو وسيط تربوي واحد، ضمن أشكال (أو وسائط) تربوية مختلفة في المجتمع. أو قل، بعبارة أخرى، المدرسة هي مرب واحد ضمن مربين عديدين في المجتمع، يكوِّنون جميعهم ما نطلق عليه المؤسسة الاجتماعية للتربية.

والتربية على هذا النحو ذات معنى أشمل من المدرسة. وهذه القضية تنقلنا إلى سؤال تالٍ: وهو ما الفرق إذن بين التربية كمؤسسة اجتماعية والتنشئة الاجتماعية؟ وفيما يلي نحاول الإجابة على هذا التساؤل.

التمييز بين التربية والتنشئة الاجتماعية:

التنشئة (أو التطبيع الاجتماعي) Socialization هي في جوهرها عملية تعليم وتعلم، وذلك حينما تندمج الثقافة، والمجتمع، والحي، وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية وتصبح هي المعلم وأعضاء المجتمع هم المتعلمون. وفي هذا السياق نجد أن كل فرد من أفراد المجتمع هو «مدرس» و«معلم» في نفس الوقت. فالفرد معلم حينما يقوم بدوره كعضو في مجموعة اجتماعية، وهو في نفس الوقت متعلِّم حينما يؤثر الآخرون في سلوكه كفرد - ويتحقق التأثير. فالفرد، على حد تعبير «سكوتر»[1]، هو جزء من «نحن» أي جزء من جماعة ينتمي إليها، وهو - في نفس الوقت «أنا» متفردة.

(١) Ibid., P. 119.

ويقول «زوارتز»[1] أن التنشئة تنتج أنماطاً اجتماعية . إذ هي تمد الفرد بكل من التوقعات (أو الطموحات) ووسائل تحقيق هذه التوقعات - وهي التوقعات والوسائل المقبولة بدرجة أو بأخرى من قبل أعضاء الجماعة . والتنشئة ، من جهة ، تساعد الفرد على الوفاء بمطالب الجماعات الاجتماعية التي يعيش بينها وذلك بما تزوده إياه من طاقات وقدرات تمكنه من ذلك . وهي ، من جهة أخرى ، تساعد الجماعة على تحقيق استقرارها والمحافظة على استمرارها ، وذلك من خلال نقل أنماط القيم والسلوك الراسخ في الجماعة إلى أعضائها .

وقد ذكرنا من قبل أن هناك ست مجالات أو مؤسسات اجتماعية في المجتمع : الأسرة ، والتربية ، والسياسة ، والاقتصاد ، والرعاية الاجتماعية والصحية ، والدين . وأن كل مؤسسة من هذه المؤسسات تلعب دوراً يعظم أو يقل في عملية التنشئة أو التطبيع الاجتماعي ، ومن ثم يمكن أن نطلق على كل عملية تنشئة فرعية في كل مجال أو مؤسسة اسم المؤسسة نفسها . فنقول تنشئة سياسية ، أو تنشئة اقتصادية ، أو تنشئة دينية - وبنفس المعنى يمكن أن نقول : «التربية كتنشئة اجتماعية» . ومعنى ذلك أن التربية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية . لكن يظل هناك فرق كبير بين التربية والتنشئة . فالتربية - مع ذلك - هي عملية أكبر من مجرد فرض خارجي لعادات وقيم - مؤسسة ما من مؤسسات المجتمع - من الخارج سواء كان ذلك ضمناً أو صراحة ، على أي فرد من الأفراد ، صغيراً أو كبيراً . التربية تتضمن وظيفتان معاً ، تحقيق متطلبات التنشئة الاجتماعية لعضوية المجتمع والجماعة المحلية ، وأيضاً تحقيق فردية الفرد ، ونمو شخصيته ، وتأكيد ذاتيته . التربية أيضاً نشاط مجتمعي أو فردي ، كما أنها أيضاً نتاج لهذا النشاط المجتمعي أو الفردي .

وقد سبق أن أوضحنا أن التربية ذات أربع أوجه : التربية كفنّ أو نشاط، لنقل الثقافة وتنمية الفرد ، والتربية كتنظيمات ، والتربية كمنتج ، والتربية كعلم ومعرفة . وقد أوضح «كريمن» كل هذه الأوجه في تعريفه للتربية حينما قال :

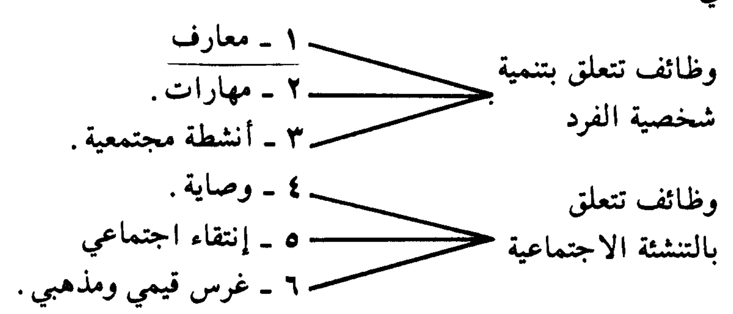
«لقد وجدت من المفيد أن أعرف التربية بأنها نشاط متعقل وذكي ، ومنظم ، وراسخ ، لنقل وإثارة ، واكتساب المعارف ، والاتجاهات ، والقيم والمهارات ، أو

(١) A. J. Schwartz, The Schools and Socialization. (N. Y.: Harper and Row Publishers, 1975) P. 2.

مشاعر وإحساسات، فضلاً عن أي شيء آخر ينتج عن ذلك النشاط»[1].

وأحد الأجهزة الاجتماعية التي أنشئت، أو نظمت بلغة «كريمن» لتقوم بدوري التنشئة الاجتماعية والتربية هي المدرسة. وتوجد المدرسة في كل مجتمعات العالم المعاصر الآن، سواء بصورة أو بأخرى. لكن أي من الدورين هو الدور الأساسي للمدرسة، وأي منها هو الدور الثانوي لها؟ في الواقع الإجابة تختلف من مجتمع إلى مجتمع. ففي بعض المجتمعات نجد المدرسة هي جهاز ثانوي للتنشئة الاجتماعية إلى جانب الأسرة، ودور العبادة، والحي السكني. وفي بعض المجتمعات الأخرى نجد أن وظيفة أو دور التنشئة الاجتماعية هو الدور الأساسي الذي تضطلع به المدرسة. ففي أوروبا واليابان مثلاً، يقع على المدرسة الدور الأساسي في التنشئة. أما في الولايات المتحدة، فقد اضطلعت المدرسة مؤخراً بدور رئيسي في التنشئة، فقد كانت المدرسة في القرن التاسع عشر ذات دور ثانوي في التنشئة، أما الأسرة والكنيسة فكان لها الدور الرئيسي فيها[2].

وإجمالاً فالمدرسة في المجتمعات المعاصرة، بوصفها تنظيم تربوي، أو جهاز من أجهزة المؤسسة التربوية في المجتمع، تضطلع بجملة وظائف يمكن إجمالها في ست وظائف أساسية تتعلق الثلاثة الأولى بتنمية شخصية الفرد وتحقيق ذاتيته دون إكراه أو فرض اجتماعي. أما الثلاثة الأخيرة منها فهي تتعلق بوظائف التنشئة الاجتماعية للفرد وتطبيعه بثقافة المجتمع وعلاقاته. وهذه الوظائف هي:



(١) Lawrence A. Gimin, Public Education (N. Y.: Basic Books, Inc., Publishers, 1976): P. 27.

(٢) Ibid.n P. 37.

وسيتم في فصل قادم تناول المدرسة كموضوع رئيسي بالتفصيل، يعالج فيه هذه الوظائف بالتفصيل.

٥ ـ الازدواجية في وظيفة التربية

رأينا في الجزء السابق أن قولنا أن التربية نشاط إنساني يهدف إلى تحقيق تجانس المجتمع، والمحافظة على حياته واستمراره، فإن هذا لا يعني أن التربية عملية اجتماعية (أو تنشئة اجتماعية) فقط. فالتربية لها جانبان اثنان: الجانب الأول هو جانب اجتماعي. والجانب الثاني هو جانب نفسي. وهذان الجانبان يعبران عن وظيفتين مزدوجتين للتربية إحداهما اجتماعية والثانية نفسية.

أما الجانب الاجتماعي، وهو الوظيفة الأولى للتربية، فيتمثل في عملية نقل التراث الثقافي، أو بالأحرى نقل الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع إلى جيل الصغار وبقية أعضاء المجتمع. وبذلك يكتسب الوضع الاجتماعي ثباتاً واستمراراً، وتماسكاً، وهذا هو الجانب أو الوظيفة الاجتماعية للتربية. وهي في صميمها عملية تنشئة اجتماعية أو تطبيع اجتماعي: إعداد الفرد للعضوية في المجتمع وذلك عن طريق تمثل وتعلم الأنماط الثقافية السائدة.

أما الجانب النفسي، فهو يمثل الوظيفة الثانية للتربية من حيث هي عملية تتعلق بتنمية شخصية الفرد ـ موضوع التربية. فما نعده لعضوية المجتمع إنما هو ذات فرد له خصائصه وحاجاته الشخصية الفريدة.

ومن الافتراضات الحالية في الفكر التربوي أن التربية تهتم بنمو الشخصية.

ونعني بالشخصية ذلك الكل المنظم الشامل الذي يتضمن الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية، كما يتضمن الخلق والمزاج اللذين يعتبران أجزاءً من شخصية الفرد. وهناك علاقة تفاعل بين الفرد وبين بيئته الاجتماعية. ونوع الشخصية يعتمد على طبيعة هذا التفاعل ولا تنمو شخصية الطفل في فراغ فالفرد ليس قادراً في الواقع على النمو منفصلاً عن المجموعة الاجتماعية بل أنه يكتسب صفته في أي مرحلة من مراحل النمو عن طريق التفاعل بينه (أي صفاته التكوينية الفطرية التي ولد بها) وبين بيئته الاجتماعية.

إن هذه الازدواجية في التربية، بين جوانبها الاجتماعية وجوانبها النفسية،

ناتج عن طبيعة التربية : فالتربية تنمي شخصية الفرد وتعده لعضوية المجتمع في آن واحد.

وهذه الازدواجية في الواقع تنطوي على تناقض، فهناك الفرد وهناك المجتمع . وظهور هذا التناقض يتوقف على نوع وطبيعة المجتمع الذي تتم فيه التربية . ذلك أن الفرد لا يصبح عضواً في المجتمع إلا إذا نمت شخصيته في اتجاه المجتمع . فيظهر التناقض واضحاً في المجتمعات الديكتاتورية . فما يلائم هذه المجتمعات هو نوعية من الشخصية تتطابق أو تتلاءم مع النظام الديكتاتوري السائد في هذه المجتمعات، وهناك لا ينمو الفرد بنفسه ولنفسه . بينما في المجتمعات ذات النظم الديمقراطية فإن ما يلائم هذه المجتمعات هو فرد ذو شخصية معينة، قادر على الحياة والتفكير والمناقشة لنفسه ولمجتمعه . معنى ذلك أن نمو شخصية الفرد وقدراته الذاتية، وحريته، هي في نفس الوقت مطلب اجتماعي . وهنا فقط - أي في المجتمع الديمقراطي - يزول التناقض الذي تنطوي عليه ازدواجية الوظيفة التربوية : بين الجوانب النفسية والاجتماعية .

٦ - مفهوم الثقافة وعلاقتها بالتربية

معنى الثقافة :

تستعمل كلمة ثقافة بمعان مختلفة، فهي تؤخذ عادة على أنها تعني مستوى عال من الامتياز العقلي والفني لشخص أو مجموعة . وقد تفهم أيضاً بمعنى المعارف والمعلومات الواسعة التي لدى المتعلمين تعليماً عالياً . فيعرف البعض الشخص المثقف بأنه ذلك الشخص الذي يحظى بنصيب وافر من العلم والمعرفة، فهو يقرأ الكتب والصحف والمجلات ويعرف سير العلماء، ويتوافر لديه قسط معقول من المعرفة بالعلوم والفنون والآداب .

وتعريف الثقافة على هذا النحو بأنه حصيلة الانتاج الفكري الذي تجمّع على مرّ العصور، يعد تعريفاً ناقصاً لأنه يقصر مفهوم الثقافة على الناحية الفكرية، أي على ناحية المعرفة وحدها، ويهمل المكونات الأخرى للخبرة مثل المهارات والعادات والاهتمامات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير، وما يبنى على كل ذلك من أنماط السلوك والتجديدات والاختراعات والتطبيقات التي توصل إليها الإنسان

خلال العصور السابقة، وتجمعت آثارها لديه في صوزة ذخيرة كبرى تتوارثها الأجيال، وتنتفع بها، وتضيف إليها. وحتى المعرفة التي يتضمنها التعريف السابق للثقافة، فكثيراً ما تفهم على أنها مجرد المعرفة الفطرية، وفي ذلك إهمال للنواحي العلمية والتطبيقية والسلوكية التي تعد من العناصر الأساسية في ثقافة أي مجتمع.

ويقدم لنا الأنتروبولوجيون تعريفاً شاملاً للثقافة، يختلف عن ذلك التعريف الدارج - السالف الذكر - ويفيدنا في فهم المجال الذي نبحث فيه. فما هو التعريف الذي يقدمه لنا الأنتروبولوجيون؟ وما الذي تشير إليه كلمة الثقافة بالتحديد؟ وما أهم خصائصها؟

لتحديد مفهوم الثقافة وفقاً لعلم الأنتروبولوجي ينبغي أن نميز بين الثقافة والمجتمع. فالمجتمع شعب متمركز في مكان معين - كما أوضحنا ذلك من قبل - ويتعاون أعضاؤه عبر حقبة من الزمن من أجل أهداف معينة. والثقافة هي طريقة هذا المجتمع في الحياة، أو هي تلك الأشياء التي يفكر بها أعضاؤه ويحسون بها ويضطلعون بها. وكما يقول فليكس كيسنج: يمكن أن نحدد الأمر بغاية البساطة - بأن نقول، أن الثقافة «تركز» على عادات الشعب، بينما يركز «المجتمع» على الشعب الذي يشارك في العادات[١].

ووفقاً لهذا الفهم يعرف «هوبل» Hoebel الثقافة بأنها السمات الكلية للسلوك المتعلم الذي يبديه ويمارسه أعضاء المجتمع. ويعرفها «مردوك» Murdok بأنها العادات التي يتفق عليها أعضاء المجتمع[٢]. ويعرف رالف لينتون Ralph Linton الثقافة تعريفاً وافياً كما يلي:

«الثقافة تشكيل للسلوك المكتسب ولنتائج السلوك التي يشترك في مكوناتها أعضاء مجتمع معين وينقلونها»[٣].

وكلمة «**تشكيل**» - في التعريف السابق - تعني وجود نمط ثقافي معين.

---

(١) ج. ف. تيللر. أنتروبولوجيا التربية. ترجمة محمد منير مرسي وآخرين. (القاهرة: عالم الكتب، ب ت) ص ١٤.

(٢) R. P. Appelebaum. Theories of Social Change. (N. Y.: Markham Publishing Co., 1970): P. 10.

(٣) أ. ك. أوتاواي، مرجع سابق، ص ٢٤.

ويمكن استخدام عبارة «النمط الثقافي» لتعني أساليب السلوك المرتبطة بحاجة أو وظيفة دائمة في الحياة الاجتماعية. فطريقة تربية الأطفال في مجتمع ما مثلاً تشير وفقاً لنمط ثقافي معين. ذلك أنه توجد مجموعة من أساليب السلوك التي ترتبط بالحاجات العامة لتربية ورعاية الطفل، مع أن تربية الأطفال حاجة دائمة لجميع المجتمعات، إلا أن الأسلوب الخاص الذي تتم به هذه التربية هو نمط ثقافي للمجتمع. وهناك أمثلة أخرى للأنماط الثقافية تتصل بالعقائد الدينية، وأساليب الإدارة، والأكل والشرب، والمثل العليا للحياة. وكل واحدة منها تختلف عن الأخرى. والثقافة الكلية للمجتمع هي تشكيل يتكون من جميع أنماطها الثقافية[1].

أما كلمة «سلوك»، فتعني التفكير إلى جانب العمل - فالذهاب إلى المدرسة سلوك، واللعب والضحك وقول الصدق سلوك - والتفكير في شيء معين سلوك. وليس كل سلوك متعلم. لكن معظم السلوك كذلك، وقد يتعلم الإنسان، ويكتسب سلوكاً، بالوعي أو اللاوعي. ويقول علماء الأنتروبولوجي أن معظم الخصائص العامة في ثقافة مجتمع ما (الأنماط السلوكية أو الثقافية) إنما يتم تعلمها (إكتسابها) باللاوعي.

والسلوك قد يكون منظوراً، أي ظاهراً، وقد يكون غير منظور. بمعنى أننا قد نرى الناس وهم يأكلون مثلاً. فهذا سلوك منظور، ظاهر.

ثمة سلوك قد لا يكون ظاهراً، ولكن لا يقل في حقيقته وواقعيته عن السلوك الظاهر. فالشعور بكره العدو، والتفكير في شيء ما، كل ذلك أنواع من السلوك غير منظور لأعين الآخرين[2].

والسلوك لا يصبح جزءاً من الثقافة ما لم يقبله أفراد المجتمع، ويتناقلونه من جيل إلى جيل.

أما «نتائج السلوك»، فالثقافة تشمل أيضاً كل ما ينتجه السلوك من أشياء مادية أو غير مادية. فالأشياء المادية، المباني والأدوات... هي جزء من الثقافة، وتندرج تحت نتائج السلوك. كذلك الاتجاهات التي تبقى في العقل، وتنتقل من

---

(١) نفس المرجع.

(٢) نفس المرجع.

جيل إلى جيل، والأهداف، والقيم والمبادىء، كل ذلك ينشأ تاريخياً نتيجة تفاعل الإنسان (أي سلوكه) في حياته اليومية. وكذلك الأمر بالنسبة لحب الوطن، أو الاعتقاد في الأشباح.

الاتجاهات النظرية في فهم الثقافة:

ويحدد «فاروق إسماعيل» اتجاهين أساسيين نظريين، يمكن من خلالهما عرض معالجة الباحثين لهذا المفهوم، وحصر الخلافات بينهم.

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه الواقعي. ومن أقطابه تايلور وبواس وديكسون. وهم ينظرون إلى الثقافة كصفة تميز السلوك الإنساني. وهم عادة ما يعرفون المفهوم بلغة «اكتساب» العادات والتقاليد... إلخ. فهم يرون أن الثقافة لها وجود خاص متمايز ومستقل عن الأفراد الحاملين لها. الثقافة بالنسبة لهم «ما يفعله المجتمع ويفكر فيه»... وهي العناصر الموروثة خلال حياة الناس سواء كانت هذه الموروثات مادية أو روحية[1]. الثقافة هنا فوق عضوية، أي توجد وتعمل وفق منطقها الخاص، ومستقلة عن الإنسان.

أما الاتجاه الثاني: فهو الاتجاه المثالي ومن أبرز أصحاب هذا الاتجاه «أوسجود» ورالف لينتون، وكروبر. وهؤلاء ينظرون إلى الثقافة على اعتبار أنها مجموعة من الأفكار في عقول الأفراد، أو أنها «مفهومات مألوفة ومدركة». الثقافة هنا ليست شيئاً متمايز الوجود بحيث يمكن لمسه. إن الثقافة عند أصحاب هذا الاتجاه هي مجرد مدركات في عقل الذين يشاركون فيها. إنها بالأحرى جزء من الكائن العضوي يتخذ شكل أفكار أو آراء أو معلومات يستخدمها في تحديد السلوك الذي نستهدف[2].

وقد يختلف أصحاب هذا الاتجاه حول مدى اعتبار الأشياء المادية جزءاً من الثقافة. فكثير منهم قد رفض اعتبار الماديات جزءاً من الثقافة. الثقافة هي نسق المعرفة الذي يتحدد من خلال الخبرة، ويحدد معنى الأشياء، ويوجه السلوك إزاءها.

---

(١) فاروق مصطفى إسماعيل. الأنتروبولوجيا الثقافية. (الدوحة، قطري بن الفجاءة، ١٩٨٦)، ص ٩٣.

(٢) نفس المرجع، ص ٩٤.

المفهوم الشامل للثقافة :

إن النظرة الشاملة إلى الثقافة توجب علينا أن نأخذ في الاعتبار كل من الاتجاهين المثالي والواقعي ، فالثقافة عضوية وفوق عضوية معاً . فالثقافة عضوية بمعنى أنها إدراك الناس أنفسهم للأشياء من حولهم ، وخبرتهم في التعامل معها . فالثقافة في ذهن حاملها مدرك عقلي معرفي ، بمثابة طريقة إجرائية Recipe تمكننا من إنتاج السلوك أو الأشياء المادية . وهذه الطريقة الإجرائية تشتمل على توجيهات وإرشادات تحدد الأداء والسلوك وتجعل للأشياء معنى . لكن الثقافة في نفس الوقت فوق عضوية ، فهي حقيقة مستقلة عن حامليها . ليست مجرد مفهوم في عقل حاملها ، إنها كينونة لها وجودها المتمايز وتعمل وفقاً لقوانينها . ولا يوجد أي تناقض في الجمع بين الاتجاهين : فلأن الثقافة مفهوم ، أو مركب عقلي ، في عقل حامله ، فهي ذات وجود مستقل ، فالمفهوم المعرفي هنا إنما يشير إلى طريقة واقعية تنتظم الظواهر والأشياء القائمة بالفعل . ولأن هناك أنسقة معرفية توجه السلوك ونتائج السلوك ، فهناك أنسقة عمل (سلوك ونتائج للسلوك) يؤثر بدوره في صنع المفاهيم والمدركات . والنظرة الشاملة للثقافة تقتضي أيضاً إقرار العلاقة المتبادلة بين الفكر والواقع ، بين الإنسان وثقافته .

مكونات الثقافة :

ونستطيع وفق هذا المفهوم الشامل أن نحدد مكونات الثقافة ، بأنها تنطوي على عناصر غير مادية وعناصر مادية :

أولاً ـ العناصر غير المادية :

١ ـ اللغة ، وهي أداة الثقافة ووعاؤها .

٢ ـ الفنون والآداب والعلوم وسائر أنواع المعارف التي ينتجها الإنسان .

٣ ـ الاتجاهات ، والعادات ، والتقاليد ، والمعايير الاجتماعية والقيم .

٤ ـ الدين .

٥ ـ المعتقدات الشعبية ، وهي ما تظهر فيما نسميه بالفلكلور أو التراث الشعبي من أمثلة ، وحكم ، وأساطير ، وحكايات ، وفنون شعبية .

ـ والاتجاه هو ميل عقلي نحو أشياء معينة، وهذا الميل قد يكون إيجابياً، أو سلبياً، بالحب، أو الكراهية.

ـ أما العادة، فهي عبارة عن سلوك يتكرر، بالوعي أو باللاوعي في موقف معين، كعادة وضع غطاء معين على رأس الرجل أو على رأس المرأة. أو الأكل بطريقة معينة ثابتة.

ـ أما التقاليد، فهي مجموعة من الطقوسيات التي تتبعها مجموعة من الناس في مناسبات معينة كالموت أو الزواج.

ـ أما المعايير الاجتماعية، فالمعيار هو جملة السلوكيات المتوقعة من فرد ما، في موقف معين، يؤدي دوراً اجتماعياً محدداً، بحكم وضعه في مكانة اجتماعية محددة في ذلك الوقت.

ـ أما القيم الاجتماعية، فهي الأحكام الثابتة في المجتمع على أشياء، أو سلوكيات من حيث كونها حسنة أو رديئة، طيبة أو قبيحة.

ثانياً ـ العناصر المادية:

١ ـ الأشياء المادية مثل المساكن والشوارع والأسواق، ووسائل المواصلات وذلك باعتبارها نتائج مادية للسلوك.

٢ ـ طرائق وأساليب التعامل مع هذه الأشياء المادية واستعمالها.

والنظرة الشاملة للثقافة تقتضي منا ألا نفهم أن هذه العناصر، مادية وغير مادية، تعيش بمعزل عن بعضها. فعناصر الثقافة هي عناصر متفاعلة متشابكة. فالثقافة كما عرفناها سابقاً كلٌ واحد مركب من السلوك، ونتائج السلوك، واكتساب السلوك، وتشكيلة السلوك.

تصنيف الثقافة في المجتمع:

رأينا أن المكونات (العناصر) السابقة، هي ما تشكل الثقافة في وحدة كلية، متفاعلة، تتميز من مجتمع إلى مجتمع آخر. لكننا نلاحظ أن في المجتمع الواحد قد توجد بعض الاختلافات الثقافية في المجتمعات المحلية المختلفة. وهذه الظاهرة قد دعت المشتغلين بالثقافة إلى تصنيف الثقافة في المجتمع إلى عموميات، وخصوصيات، وبدائل.

أما **العموميات** فهي تشمل العناصر التي يشترك فيها الغالبية العظمى من أفراد المجتمع الواحد، مثل الزي، واللغة، والتحية، والآداب العامة، وكذلك المنتجات الصناعية والأشياء المادية الشائع استعمالها في المجتمع. وهذه العموميات هي التي تعطي الثقافة طابعها العام الذي يميزها عن سائر الثقافات الأخرى، وتساعد على تنمية روح الجماعة اللازمة لتماسك المجتمع.

أما **الخصوصيات**، فهي تلك الظواهر التي لا يشارك فيها سوى أفراد من مجتمعات متميزة معينة. فقد نجد أن لكل مجتمع محلي ثقافة متميزة عن مجتمع محلي آخر داخل المجتمع الكبير بثقافته العامة. ونطلق على ثقافة المجتمع المحلي لفظ الثقافة الفرعية Sub - Culter. فلكل مجتمع محلي ظروفه المعينة المحيطة بأفراده والتي قد تمارس فيهم تأثيراً خاصاً. ومن هذه الظروف، التاريخ الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي والطبقي، والبيئة، والمهنة أو الصناعة. ولذلك نتوقع اختلافات في المجتمعات المحلية أو الفرعية. فثقافة أهل الحضر قد تختلف عن ثقافة أهل الريف في المجتمع الواحد، وفي إطار الثقافة العامة للمجتمع. وثقافة الصفوة، غير الطبقات الدنيا في المجتمع، والمناطق الفقيرة غير الغنية، وثقافة أصحاب مهنة ما تختلف عن ثقافة أصحاب مهنة أخرى... وهكذا. فعلى سبيل المثال نجد أن مفهوم الوقت وقيمته يختلف في مجتمع ريفي عنه في مجتمع صناعي. لكن هذه الاختلافات لا تمنعنا من القول بأن الثقافات الفرعية في المجتمع الواحد ذات أصل واحد. فالثقافات الفرعية تشترك جميعها فيما نسميه بالعموميات التي توجد في ثقافة المجتمع الكبير، المتميز في ثقافته عن مجتمع آخر. والثقافة الفرعية هي دائماً في حالة تفاعل مع الثقافات الفرعية الأخرى بالمجتمع، من جهة، ومع العموميات في ثقافة المجتمع الكبير من جهة أخرى، وهذا التفاعل جزء لا يتجزأ من تفاعل القوى الاجتماعية مع بعضها في المجتمع. ومنطق التفاعل الاجتماعي، هو نفسه منطق التفاعل الثقافي.

أما **البدائل**، فهي تلك التي لا يشارك فيها إلا عدد محدود من الأفراد، كبعض العلماء، أو بعض الفنانين، أو الأشخاص المتميزين. وتوجد هذه البدائل في شكل أذواق، واهتمامات خاصة، أو تقاليع وموديات. وتأتي من خلال التجديد عند أصحاب الاهتمام، أو من خلال التقابل مع ثقافات أخرى عالمية.

وتعتبر بديلات الثقافة أكثر جوانب الثقافة عرضة للتغيير. فهي تتغير بسرعة ويحل محلها مظاهر أخرى سرعان ما تتعرض لنفس ما تعرضت له سابقتها من التغيير[1]. وذلك ما لم يقبلها الناس، وتتحول إلى سلوك ينقل من جيل إلى جيل. ولا يشيع عنصر ثقافي بين الناس ما لم يكن له وظيفة ما اجتماعية في حياتهم.

خصائص الثقافة :

للثقافة كثير من الخصائص الجوهرية التي ينبغي أن نكون على علم بها، حتى نستفيد من دراستها في أداء رسالتنا كمعلمين. وينبغي أن نؤكد أن هذه الخصائص لا تنفصل عن بعضها، ولا تتجزأ، إلا على سبيل الدراسة والبحث والتوضيح. ومن أهم هذه الخصائص ما يلي :

١ ـ الثقافة من صنع الإنسان :

فالثقافة ليست شيئاً جامداً خارجاً عن حياة الناس. فهي من صنع الإنسان نفسه. فمنذ الحياة الأولى للإنسان وهو في حالة مواجهة دائمة لبيئته الطبيعية. فتعرف على أسرارها، واكتشف غموضها، واخترع أدواته وابتكر أساليب السيطرة عليها. ولم يكن ليفعل ذلك كله إلا لأنه واجه الطبيعة مواجهة جماعية. فأقام مجتمعه الإنساني، بما فيه من قيم وعادات وسلوكيات تحفظ للمجتمع تماسكه وتحافظ على استمراره وسلامته. وهكذا صنع الإنسان ثقافته الإنسانية ـ من خلال عمله وتفاعله مع الطبيعة والآخرين ـ وبذلك تميز عن غيره من الكائنات. الثقافة إذن شيء من صنع الإنسان، قد صنعها، ويصنعها، الإنسان منذ خلقه الله على سطح الأرض.

٢ ـ الثقافة متغيرة :

الثقافة شيء متغير، صنعها الإنسان خلال تفاعله مع الطبيعة والمجتمع لإشباع حاجاته. والإنسان عبر تاريخه الطويل يطور من عاداته وتقاليده وأساليب حياته وانتاجه. بعبارة أخرى فالثقافة تتغير وتتطور. ونستطيع أن نأخذ فكرة واضحة عن هذا التغير عندما نتأمل ثقافة جماعة إنسانية في الماضي والحاضر، ونقارن بينهما. والاختلاف بين الفترتين الثقافيتين يوضح حقيقة التغير الثقافي.

---

(١) محمد منير مرسي. أصول التربية. (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤)، ص ١٦٨.

وللتغير الثقافي أسباب متعددة، منها ما يطرأ على البيئة من تغيرات، كالتغيرات المناخية، أو تفجر ينابيع المياه والأنهار، واكتشاف الثروات المعدنية، أو الاختراعات والاكتشافات العلمية، أو استخدام تكنولوجيا جديدة، أو الثورات الاجتماعية والسياسية، أو ظهور فلسفات وإيديولوجيات جديدة.

٣ - الثقافة تصنع الإنسان:

إذا كان الإنسان هو صانع ثقافته عبر تاريخه الطويل، فثمة حقيقة أخرى أن الطفل الصغير إنما يولد في ثقافة. وهي التي تشكل سلوكه ومفاهيمه واتجاهاته. فالثقافة كما عرفناها من قبل سلوك مكتسب، قابل للانتقال عن طريق التعلم أو التلقين. ويتميز الإنسان عن غيره من الكائنات بقابليته للتعلم واكتساب الأنماط الثقافية المحيطة حوله. فيتعلم الطفل بالوعي وباللاوعي أنماط السلوك من الأسرة ومن غيرها من المؤسسات الاجتماعية في المجتمع. ولا يقبل المجتمع من سلوك الفرد ما إلا ما يتفق مع ثقافته السائدة. والمجتمع لا يتهاون مع ذلك على الإطلاق.

ولا يتناقض قولنا سابقاً بأن الثقافة من صنع الإنسان، مع قولنا حالياً بأن الثقافة تصنع الإنسان، ذلك أن الإنسان حينما يولد في ثقافة يتأثر بها. وخلال حياته اليومية يتفاعل مع بيئته المحيطة فيؤثر في ثقافته. فبين الإنسان وثقافته علاقة جدلية، تأثير وتأثر. وتتغير الثقافة حينما يجتمع الأفراد على التغير ويقبلونه. والتغير الثقافي المستمر هو أحد خصائص المجتمع الديمقراطي. وتحجر الثقافة وركودها وثباتها هي خاصية من خصائص المجتمع المحافظ. وكلما مارس الفرد حريته في تفاعله مع ثقافته زادت احتمالات وفرص التغير والنمو، للفرد والثقافة، معاً.

الثقافة والتربية:

قلنا أن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع. وأن التربية هي طريقة المجتمع في نقل ثقافته وتمكينها من الاستمرار والتطور. فالثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة، يتعلمها الصغار والكبار، وهي متغيرة بفعل قدرة الأفراد على التغير من خلال التفاعل والحياة. ومثل هذا الفهم يضع أمامنا كمربين ثلاثة اعتبارات أساسية هي[1]:

(١) محمد الهادي عفيفي. في أصول التربية. (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ب ت) ص ١٦٠ - ١٦٧.

١ - إن التربية في جوهرها عملية ثقافية. فهي تشتق مادتها وتنسج أهدافها من وقائع حياة المجتمع وثقافته. كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها.

٢ - إن التغيرات الثقافية الحاصلة في المجتمع تفرض على المربين اختيارات اجتماعية للإطار الاجتماعي الذي نتبناه، وما يلقيه هذا الإطار من مطالب تربوية، ينبغي مواجهتها واختيار الإجراءات الكفيلة بتحقيقها.

٣ - إن فهم الثقافة باعتبارها منتجاً إنسانياً، من صنع الإنسان، وفي نفس الوقت هي المؤثر والمحدد في تشكيل شخصية الإنسان، يضع على التربية عبء ازدواجية وظيفية. حيث تصبح التربية عملية تنصب على الفرد، كما تنصب على الثقافة، في آن واحد.

إن هذه الاعتبارات الثلاثة تثير صعوبات جمة أمام التربية وتجسد الطبيعة المزدوجة لوظيفة التربية أمام المربين، وتضع الصراع الثقافي (أعني الصراع بين المحافظة والتجديد) في ساحة التربية. وعلى التربية أن تعلن موقفها، وعلى المربين أن يعلنوا عن اختياراتهم، ولا فكاك من ذلك.

والديموقراطية هي الوسط الاجتماعي الوحيد الذي يمكن أن يحتوي هذا الصراع ويوفق بين حاجة المجتمع إلى الاستمرار والمحافظة على الثقافة، والحاجة إلى التغيير. فتربية الناس للعيش في مجتمع وثقافة ديمقراطية، فذلك يعني القدرة على النقد البناء والاستعداد لتغيير هذا المجتمع نحو الأفضل. وبهذا يمكن القول أنه في المجتمع الديمقراطي تميل وظيفتا التربية نقل الثقافة وتربية الأفراد المجددين الناقدين إلى أن تصبحا أجزاء من وظيفة واحدة.

وثمة خصائص في المجتمع الديمقراطي تتيح الفرصة لإقامة علاقة تبادلية بين وظيفتي التربية في علاقتها بالثقافة: المحافظة، والتجديد. ومن أهم هذه الخصائص:

- التسامح الثقافي، والإيمان بحرية التفكير والنقد والتعبير.

- الاعتقاد بإمكانية تغيير المجتمع وتحسينه نحو الأفضل دائماً.

- الاحتكام إلى الرضا العام في المجتمع، وخضوع كل القوى الاجتماعية لهذا المبدأ.

وهـذا يعني أن كل من الملاءمة مع المجتمع، وتغييره نحـو الأفضـل همـا هدف واحد. ومحور التربية والتزام المربين. وهنا سوف تبتعد التربية عن الحفظ والنقل والتلقين والدعاية والضبط الاجتماعي الضيق.

٧ - علمية التربية

التربية فن عملي، وعلم أكاديمي:

تعتبر التربية من القضايا المشتركة التي يهتم بها معظم النـاس، إن لم يكن جميعهم. فكل فرد في الغالب تربطه بالتربية علاقة حية تثير فيه الاهتمام بها وتدفعه إلى الحديث عنها. فالفرد، أب أو أم، أو أخ أو أخت، مهتم بتربية الصغار، أو مهتم بالتربية عموماً من حيث هو نفسه، فرد، يعلم، أو يتعلم، أو كلاهما معاً. ومن هنا كثيراً ما نجد الشخص العادي (غير المتخصص) يتحدث عن التربية، ولديه معرفة عنها. لكن معرفة الشخص العادي بالتربية لن تتجاوز - في أغلب الأحوال - حدود خبرته المباشرة بها. فلا نتوقع منه معرفة عن ماهية التربية أو أصولها النظرية، أو الطرائـق والفنيات المستخدمـة فيهـا. فإذا سألنـا ذلك الشـخص العـادي غير المتخصص: ما التربية؟ لوجدنا الجواب بسيطاً: التربية هي ذلك الشـيء الـذي يدور ويتم داخل المدرسة، أو المعهد، أو الجامعـة. وأن ما يدور داخـل هذه المؤسسات هو تربية شخص ما.

وإذا تأملنا الإجابة السابقة وأمعنا النظر فيها نجدها تشير إلى أن ثمة نشـاط عملـي يحـدث: أطفـال يذهبـون إلـى المـدارس ليتعلموا، ومعلمـون يذهبـون لتعليمهم. وبصرف النظر عن ماذا يُعلّم هناك (وتلك مسألة سنناقشها فيما بعد)، إلا أن تحليلنا للإجابة السابقة، يوضح أن التربية نشاط عملي ذو صلة بعملية التعليم والتعلم. وهو نشاط له نتائجه العملية المتوقعة - وهي تربية شخص ما.

ورغم أن مفهوم رجل الشارع هذا - غير المتخصص - عن «مـا التـربية؟» بسيط، إلا أنه هام - فقد أبرز تلك الحقيقة الهامة: أن التربية نشاط عملي له نتائج عملية.

فالتربية، في أحد أوجهها، وقد سبق أن ذكرنا ذلك، تشبه أي فن من الفنون، أو الصناعات. فالصناع يذهبون إلى المصانع لصناعة المنتجات المختلفة: السيارات، أو الأدوات والأجهزة المختلفة، وما إلى ذلك من بضائع ومنتجات صناعية ـ والفلاحون ـ كذلك ـ يذهبون إلى المزارع لإنتاج المحاصيل، والفاكهة، والألبان، واللحوم، وما إلى ذلك من منتجات زراعية أو رعوية. وهكذا كل أصحاب الفنون. فكل فن هو نشاط عملي له نتائجه العملية. والتربية ـ كذلك ـ فن، ونشاط، عملي له نتائجه.

ويمكن أن نطلق على كل الأنشطة ذات الممارسات العملية، بالمعنى السابق، مصطلح «أنشطة عملية (Practical activities)». لكن ليس معنى ذلك أن كل الأنشطة التي يقوم بها الناس أو ينغمسون فيها هي أنشطة عملية على هذا النحو. فبعض الأنشطة ليست عملية من حيث كونها لا تهتم مباشرة بإنتاج شيء ما أو صناعته أو إحداث تغييرات به. إنها أنشطة نطلق عليها مصطلح «أنشطة نظرية (The Rectical activities)». ومحور هذه الأنشطة، وبؤرة اهتمامها، هو اكتشاف الحقيقة، حقيقة الشيء، أي فهم الشيء وتفسيره واكتشاف كنهه ـ والصور التي أمامنا لهذه الأنشطة، وخاصة في حالة نموها، وتعقدها، وانتظامها، وتجاوزها لمجرد فهم الأشياء العابرة أمامنا، هي صور العلوم النظرية المجردة: كعلم الطبيعة، وعلم الكيمياء ـ في مجموعة العلوم الطبيعية ـ وعلم الاجتماع، وعلم النفس ـ في مجموعة العلوم الإنسانية. . . وغير ذلك من العلوم المختلفة.

وإذا كنا نميز بين نشاط عملي يهتم بالإنتاج والتغيير، ونشاط نظري يهتم بالحقيقة، وفهم كنه الأشياء، فإن هذا لا يعني أننا نفصل بين النشاط أو التفكير النظري والعمل والتغيير. فالتفكير النظري ليس بعيداً عن النشاط العملي. فلا عمل يتم، أو تغيير يتحقق على نحو صحيح ما لم يستند إلى أسس نظرية أو فكرية. فالمهندس في عمله داخل مصنعه، أو في موقعه، يستند على مجموعة من العلوم مثل الطبيعة والكيمياء، والرياضيات. وكذلك المهندس الزراعي، يستند في عمله على علوم متعددة مثل النبات والحيوان والجولوجيا. وأي تقدم للنشاط العلمي في مجال علوم الهندسة يستتبعه بالضرورة تقدم للهندسة في مجال النشاط العملي وإنتاج التكنولوجيا. كذلك الحال في الزراعة، والطب، وغير ذلك من الفنون

المختلفة. وهذا ما يفسر لنا لماذا تهتم المؤسسات الصناعية، والتجارية الكبرى، في البلاد المتقدمة باعتماد المنح والهبات الكبيرة لتمويل البحوث والدراسات في العلوم الأكاديمية المختلفة.

والتربية نشاط عملي، وهو نشاط يرتبط بالضرورة بالمعرفة النظرية. فثمة نشاط نظري أكاديمي في التربية - أيضاً - يتمثل في مجموعة العلوم التي نطلق عليها «علوم التربية». وذلك مثل علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وتاريخ التربية، والتربية المقارنة، والمناهج، وغير ذلك من علوم مختلفة. فالقائمون بالنشاط العملي في التربية يحتاجون إلى المعرفة التي ينقلونها إلى التلاميذ، وكذلك إلى المعرفة التي تبين لهم كيف ينقلون المعرفة، أو بعبارة أدق كيف يقومون بعملهم ويمارسونه على نحو أفضل.

التربية إذن، ليست نشاطاً عملياً فقط، بل هي أيضاً نشاط نظري أكاديمي يتمثل في مجموعة علوم تربوية مختلفة، تقوم على البحث والتجريب، لاكتشاف النظريات والتوصل إلى القوانين التي تحكم الظاهرة التربوية، واستنباط الطرق والوسائل التي تعين على السيطرة على الظاهرة، وممارسة العملية التربوية من أجل تحقيق أهدافها على نحو أفضل.

- ولكن هل العلوم التربوية علوم تجريدية فقط؟

- الجواب بالنفي.

إن كل الأنشطة العملية ذات نتائج عملية متوقعة. ولكن ليست نتائج كل الأنشطة نتائج عينية ملموسة، فبعض الأنشطة نتائجها مادية ملموسة وواضحة للعيان، ونستطيع أن نتحدث عنها وأن نصفها دون أن نختلف كثيراً. وبعض الفنون (الأنشطة العملية) الأخرى ليست كذلك، فنتائجها قد تكون في أغلب الأحوال موضع خلاف. فعلى سبيل المثال، نجد أن صناعة السيارات من الفنون ذات النتائج الملموسة. فالسيارة التي أمامك شيء عياني ملموس، ونستطيع أن نصفها ونحدد خصائصها ونحكم على كفاءتها وجودتها، وحدود استعمالاتها. ولكن قد لا نستطيع أن نفعل ذلك بالنسبة لفن آخر. خذ على سبيل المثال السياسة - فالسياسة، تعتبر مثالاً لتلك الفنون التي يصعب تقييم نتائجها دون أن نختلف، فنتائجها ليست أشياء مادية عيانية. ومن ثم فالحكم عليها (وتقييم نتائجها) إنما

يقوم على أحكام معيارية (قيمية). فإذا سألنا عن أهداف النشاط العملي الذي يقوم به السياسيون (أو نتائج هذا النشاط)، لكانت الإجابة: «إدارة البلاد داخلياً أو خارجياً». وهي بالطبع نتيجة من الصعب التعرض لها دون أن يحدث اختلافاً حولها[1].

والتربية كفنّ، أو كنشاط عملي، من هذا النوع الثاني الذي ليس له نتائج محددة ملموسة يمكن الاتفاق عليها. فقولنا تهدف التربية إلى «تعليم شخص ما»، فإن مثل هذا القول لا ينطوي على أهداف أو نتائج أكثر تحديداً، أو أكثر عيانية مما ينطوي عليه القول «تهدف السياسة إلى إدارة البلاد». فالتربية نشاط عملي له نتائجه العملية. لكنها نتائج غير عيانية، والحكم عليها هو من قبيل الأحكام المعيارية، إنها نشاط تثير المعرفة به حاجة شديدة إلى التأمل الفكري والجدل الفلسفي[2].

التربية إذن، هي من أحد أوجهها نشاط علمي أكاديمي. وهي، من حيث هي كذلك، ليست علوماً تجريبية فحسب، بل أيضاً فلسفة، وتأمل فكري.

إن ما يدور عليه حديثنا هنا ـ على وجه التحديد ـ إنما يعني أن ثمة وجهين أو مستويين للتربية: التربية كفن ونشاط عملي، والتربية كنشاط علمي أكاديمي[3]. والشكل التالي يوضح التمييز بينهما.

التربية

التربية نشاط (أو ميدان) عملي	التربية نشاط (أو ميدان) نظري أكاديمي
أي عمليات التدريس، والتوجيه، والإرشاد، وغير ذلك من العمليات التي تمارس بالفعل داخل المؤسسات التربوية	أي مجموعة العلوم التربوية المختلفة. وذلك النشاط نجده في كليات التربية، ومعاهد ومراكز البحوث التربوية.

---

(١) Glen Lang Ford. Philosophy and Education: An Introduction (London: Macmillan Eduction Ltd., 1972): P. 7.

(٢) Ibid., P. 8.

(٣) لاحظ أننا في جزء سابق ـ من هذا الفصل قد بينا أن هناك أربعة أوجه للتربية، هي: التربية كفن ونشاط عملي، والتربية كمؤسسات وأجهزة، والتربية كمنتج، والتربية كعلم ونشاط أكاديمي. ونحن هنا في =

أ ـ **أما التربية كفنّ أو كنشاط عملي،** فهي ممارسة عملية (تتم في الميدان العملي) بمجموعة من وسائل التدريس، وطرق ضبط الفصل، وجذب انتباه الأطفال وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد، واختيار المعرفة، وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ، واستخدام الوسائل التعليمية، وما إلى ذلك كله مما يشمله المجال الكلي لطريقة التدريس التقليدية وغير التقليدية، والتدريب الخلقي، وتنمية الشخصية. وتطبق هذه الوسائل سواء مع الصغار أو الكبار، كما تستخدم لتعليم أي ناحية من نواحي الحياة[1]. ويسمى ذلك تربية. وعملية التربية ـ من هذه الوجهة العملية ـ تعتبر بوجه عام فناً قد يحتاج إلى بعض القدرات الشخصية والموهبة، ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تقوم ـ على نحو صحيح ـ إلا على أسس نظرية علمية.

ب ـ **أما التربية كعلم، أو نشاط نظري أكاديمي،** كوجه متميز عن وجه الممارسة العملية، فهو نشاط يهتم بدراسة العملية التربوية كلها. أي نشاط يتخذ من النشاط العملي ـ في ميدان التربية ـ موضوعاً للدراسة والبحث، بهدف التوصل إلى المفاهيم والقوانين والنظريات العلمية التي تحكم العمل التربوي وتوجهه. فنظرية التدريس التي تنبثق عنها طريقة معينة للتدريس هي جزء من نظرية كلية التربية. وهذه الأخيرة تشمل ليس فقط الممارسة اليومية للتربية، بل أيضاً المؤسسات التربوية من حيث البنية وأساليب الإدارة والتنظيم، والمنتج التربوي وعلاقته بمؤسسات المجتمع المختلفة، السياسية والاقتصادية، والاجتماعية.

إن العملية الكلية للتربية هي عملية تفاعل الأفراد والمجموعات الاجتماعية، مع وجود أغراض معينة (تسمى أهداف التربية) لنمو الفرد والمجتمع. وقد استلزم هذا أن أصبحت العملية كلها ميداناً لكل العلوم الاجتماعية بلا استثناء، كل من وجهته الخاصة.

وهكذا أصبحت التربية في الآونة الأخيرة ميداناً نوعياً خاصاً لعلم النفس،

---

* هذا الجزء نحصر تركيزنا على وجهي التربية، التربية كنشاط عملي، والتربية كنشاط علمي يتناول أوجه التربية الأخرى بالدراسة والبحث.

(١) أ. ك. أوتاواي، مرجع سابق، ص ١٩.
وانظر أيضاً أحمد حسن القيش، مرجع سابق، ص ٤٢.

وعلم الاجتماع، وعلم الأنتروبولوجي، وعلم الاقتصاد، وعلم الإدارة ـ شأنها في ذلك شأن ميادين المجتمع الإنساني المتعددة، كالصناعة، والتجارة، والجريمة، والريف، والحضر. فكما أن هناك علم النفس الصناعي، وعلم النفس الجنائي، وعلم الاجتماع الصناعي، وعلم الاجتماع الحضري، وعلم الاجتماع الريفي فإن هناك أيضاً أفرع وتطبيقات هذه العلوم في مجال التربية. فهناك علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم أنتروبولجيا التربية، وعلم اقتصاديات التعليم... إلخ من العلوم التربوية المختلفة ـ ومجمل هذه العلوم هي ما تشكل الجانب العلمي الأكاديمي للتربية. ووحدة ميادين العلم الاجتماعي في المجتمع هي ما تدفع النشاط العملي إلى التقدم في جميع المجالات، كما تدفع من ناحية أخرى العلم نفسه ـ قوانينه ونظرياته وطرائقه، إلى التطور والتقدم.

وفيما يلي سنحاول تحديد مجالات العلوم التربوية، وموضوع كل منها في إطار البحث عن المفاهيم، والقوانين والنظريات، التي تفسر حقيقة التربية وكنهها وتوجه العمل اليومي في ميادينها المختلفة.

مجالات العلوم الاجتماعية:

العلوم التربوية جزء لا يتجزأ من العلوم الاجتماعية بوجه عام. ذلك أن مادتها كلها واحدة وهي سلوك الكائنات البشرية في المجتمع. والمدى الذي يمكن به فصل المستويات المختلفة لسلوك الكائنات البشرية (وهو الموضوع الرئيسي لجميع العلوم الاجتماعية والإنسانية) لغرض البحث والدراسة هو الذي يحدد المجالات المختلفة لهذه العلوم.

وقد أوضح ريتشارد أبلبوم Richard Applebaum أن السلوك الإنساني يتضمن أربع مستويات هي[1]:

أ ـ شخصية الفرد.

ب ـ التفاعل بين الأفراد.

جـ ـ الجماعة أو النظام الاجتماعي.

د ـ الثقافة.

---

(١) R. Applebaum, O. P. Cit., 25.

السلوك الإنساني يمكن أن يدرس أو يفهم عند أي مستوى من هذه المستويات. وأن هذه المستويات هي مجالات دراسية علمية، وهي على الترتيب علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع (وكذلك علم الاقتصاد والسياسة)، وعلم الأنتروبولوجي.

والسؤال الآن: ما صلة التربية بهذه العلوم؟ وكيف يتحقق للعملية الكلية للتربية نموها العلمي؟

مجالات العلوم التربوية:

وإذا كنا قد اتفقنا في مناقشتنا السابقة على أن التربية نشاط يحدث في المجتمع، فإنها إذن جزء لا يتجزأ من مادة العلوم الاجتماعية ـ وهي سلوك الكائنات البشرية في المجتمع. وعلى هذا فمن الطبيعي أن تصبح التربية ميداناً نوعياً (متخصصاً) لكل هذه العلوم الاجتماعية.

وقوام هذا الميدان ـ كما حددنا من قبل هي العملية الكلية للتربية ـ أي عملية تفاعل الأفراد والمجموعات الاجتماعية حول أهداف معينة لنمو الفرد. ومن هنا فإنه يمكن دراسة هذه العملية كلها عند أي مستوى من المستويات الأربع التي أوضحها ريتشارد أبلبوم سابقاً، وذلك كما يلي:

أولاً - عند مستوى شخصية الفرد:

فعند مستوى الفرد، وهو المستوى الأول من مستويات السلوك الإنساني، نجد «**علم النفس التربوي**»، وقد نشأ كميدان متخصص لعلم النفس العام. ويهتم هذا العلم (أي علم النفس التربوي) بدراسة سلوك التلميذ الفرد ويركز اهتمامه عليه. ويركز علم النفس التربوي على كيفية إستجابة الفرد وتغييره، ومروره في الخبرة اليومية المربية، ونموه خلالها. ويهتم علم النفس التربوي إلى حد كبير بقدرات الفرد واستعداداته، ودوافعه وأهدافه واستجاباته وطرق تعلمه.

ثانياً - عند مستوى التفاعل بين الأفراد:

وعند هذا المستوى، مستوى تفاعل التلميذ مع غيره من الأفراد، والمجموعات، نجد «**علم النفس الاجتماعي**». وهو علم يهتم بدراسة ديناميات الجماعة وأشكال التفاعلات المختلفة التي يمكن أن توجد داخل الجماعات

الإنسانية المختلفة، كما يهتم بدراسة نمو الطفل، ومراحله المختلفة، وتكيفه مع مجموعته الاجتماعية داخل الفصل الدراسي أو المدرسة.

ثالثاً - عند المستوين الثالث والرابع: النظام الاجتماعي، والثقافة:

وعند هذين المستويين مستوى وجود الجماعات الاجتماعية كنظم وتنظيمات مختلفة، ووجود الثقافة في المجتمع نجد مجموعة العلوم المسماة «علوم أصول التربية». وهي تعنى بدراسة أسس وأصول اجتماعية تتعلق بالتركيب الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وأصول فلسفية تتعلق بأهداف وفلسفة الجماعة، وأصول تاريخية واقتصادية.

ونقول أسس أو أصول التربية Foundations of Education ولا نقول أصول التدريس. فأصول التدريس تشمل فقط قواعد تطبيق وسائل معينة. لكن أصول التربية تهتم بعرض هذه الوسائل، وارتباطها بالحياة، وبالعملية الكلية للتربية في المجتمع.

وتسعى علوم أصول التربية إلى بناء النظرية للتربية. والنظرية الكلية للتربية نظرية شاملة وتستمد مقوماتها من أصول نظرية مختلفة. ولذلك فثمة علوم رئيسية مترابطة تكوّن في مجموعها الأصول العلمية للتربية. ونستطيع بإطلالة سريعة أن نتعرف على هذه العلوم المختلفة:

أ - علم الاجتماع التربوي. وقد يسمى باجتماعيات التربية - ويهتم بدراسة القوى الاجتماعية التي ينمو الفرد من خلالها، وبالعلاقات الاجتماعية التي يكتسب الفرد خبرته بها ومن خلالها. ويمكن أن نميز ثلاثة محاور أساسية التي توجد في ميدان التربية والتي تكون مادة علم الاجتماعي التربوي. وهذه المحاور هي:

- البيئة الاجتماعية للتلميذ خارج المدرسة. شكل الأسرة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية.

- البيئة الاجتماعية الداخلية للمدرسة والفصل الدراسي. وتشمل التنظيم المدرسي، العلاقات الاجتماعية داخل الفصل، الضبط التربوي، بنية القوة والنفوذ.

- البنية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الكبير الذي توجد فيه المدرسة.

وتشمل دراسة العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الأخرى في المجتمع الكبير.

ب - أنتروبولوجيا التربية: ويدرس هذا العلم الأنماط الثقافية التي تسود المدرسة، وتشكيلها لمجموعة الأنماط السلوكية للتلاميذ. وعلاقة ذلك كله بالثقافة خارج المؤسسة التعليمية. ويتميز هذا العلم بطرائقه القائمة على الملاحظة والمشاركة.

جـ - اقتصاديات التعليم: وهو علم حديث النشأة نسبياً، ويدرس حسابات الكلفة والعائد للعملية التربوية. والتربية من وجهة نظر هذا العلم مشروع استثماري مثل أي مشروع آخر، ومن ثم لا بد من التعامل معه على أساس حسابات دقيقة. كما يدرس علاقة التعليم بسوق العمل. فالتعليم إعداد لرأس المال البشري.

د - فلسفة التربية: وهي النشاط النظري الذي يهتم بتحليل فلسفة المجتمع، السياسية والاجتماعية، فهي الوسيط الذي من خلاله يتم صياغة الأهداف التربوية. وهي الأداة التي تساعدنا على تحليل المعاني والمفاهيم النظرية في الحقل التربوي. وهي مصدر تزكية السياسات التربوية. فالفلسفة تهتم بما ينبغي أن يكون.

هـ - تاريخ التربية: فالتربية كنشاط اجتماعي لها تاريخها في المجتمع. ودراسة تطور النشاط التربوي، سواء النشاط العملي، أو النشاط الفكري العلمي، أو من ناحية تطور المعاهد والمؤسسات التربوية هو أمر يتعلق بهذا العلم وهو موضوع دراسته.

و - التربية المقارنة: وإذا كانت التربية تتغير وتختلف بتغير المجتمعات المختلفة، فإن دراسة هذه الاختلافات هو مجال الدراسات المقارنة. فالتربية المقارنة هي العلم الذي يدرس التشابهات والاختلافات بين النظم التربوية في المجتمعات المختلفة، وتفسير القوى والعوامل التي تقف خلف ذلك.

رابعاً: عند المستوى التطبيقي لهذه العلوم السابقة، التي عالجت السلوك الإنساني في مستوياته الأربعة، نجد مجموعة علوم «المناهج وتكنولوجيا التعليم».

وهي علوم معنية بنظرية وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل المعينة لإنجاز الأهداف، والمرامي التربوية.

أ - **المناهج**: المناهج هي الترجمة الواقعية لتطبيق الأهداف التعليمية، وتحويلها من مرحلة الأماني إلى مرحلة التطبيق والتنفيذ. وهي المجال الحيوي الذي يمكن أن نرى فيه هذه الأهداف شخصية ملموسة.

والمنهج أصلاً هو جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها وأهدافها وفق خطتها في تحقيق الأهداف.

- فالمنهج هو مادة ومضمون العملية التعليمية. والمدرس يلزمه أن يدرس الأسس والمعايير التي تنظم على أساسها هذه المادة وكيف تتسلسل من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى.

- وإذا كان المنهج هو ترجمة الأهداف إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها التلاميذ ويتعلمون من نتائجها، أصبح من الضروري على المعلم أن يتعلم كيف يصيغ الهدف من عام غامض إلى وحدة سلوكية إجرائية واضحة.

- وإذا ما فهم المعلم المنهج ومستوياته ومادته ووحداته، فإنه سوف يكون قادراً على تخير أساليب التدريس، ووسائل العمل المختلفة، ووحدات التقييم وأساليبها.

ب - **طرق التدريس**: وهي مجموعة الأساليب، والاستراتيجيات والتكنكات التي يستخدمها المدرس لممارسة العمل اليومي داخل الفصل الدراسي، والمدرسة، وفي أي مكان يلتقي مع الطلاب فيه.

وتتنوع طرق التدريس وتختلف، باختلاف موضوع الدراسة، وأهداف الوحدة التعليمية، وفلسفة المعلم، وفلسفة المجتمع.

جـ - **تكنولوجيا التعليم**: لم يعد هذا المصطلح يشر إلى مجرد استعمال الوسائل التعليمية. لكنه أصبح يشير إلى علم تطبيقي عام يربط النظرية الكلية للتربية بالممارسة العملية، خلال استخدام تكنيكات واستراتيجيات ووسائل التعليم المختلفة.

عند المستوى العملي، مستوى التدريب والممارسة. وهو المستوى الذي

نجد عنده مادة التربية العملية. فمهنة التدريس كما بينًا تعتمد ليس فقط على بعض مهارات شخصية، بل أيضاً، وهذا هو الأهم على مهارات مكتسبة لا بد من التدريب عليها وخاصة قبل النزول إلى ميدان العمل والممارسة الفعلية.

فاشتراك الطالب/ المعلم في التربية العملية، يمكنه من تدارك الأخطاء وتبين أوجه النقص، وهو تحت رعاية أحد المشرفين مما يتيح له فرصة معرفة أوجه الخطأ والصواب.

من العرض السابق للنشاط العلمي الأكاديمي للتربية، يتبين وجود خمس مجموعات للعلوم التربوية. العلوم النفسية التربوية، العلوم النفسية الاجتماعية، علوم أصول التربية، علوم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، والتربية العملية. والعلوم الثلاثة الأولى علوم تهتم ببناء النظرية، ويطلق عليها في بعض الأحيان جميعها اسم العلوم الأصولية. أما العلوم في المجموعة الرابعة فهي علوم تطبيقية تربط النظرية بالممارسة، أما المجموعة الخامسة، فهي تدريس مهارات عملية (التربية العملية).

العلوم التربوية إذن هي علوم متدرجة من حيث درجة التجريد وعلاقتها بالنظرية حتى تصل إلى درجة التدريب والممارسة العملية.

١ - تعريف التربية

«إميل دوركايم»(*)

كتب هذا النص إميل دوركايم وهو عالم اجتماع فرنسي. أسهم إسهامات عظيمة في بناء علم الاجتماع التربوي. ومن أهم أعماله تلك المحاضرات التي نشرت بعد ذلك في كتاب بعنوان «تطور الفكر التربوي». واخترنا من هذا الكتاب ما كتبه دوركايم عن تعريف التربية. فقد حاول دوركايم أن يقدم تعريفاً للتربية من خلال تحديد خصائص النظام التربوي. وفيما يلي نص ما كتبه دوركايم:

لتعريف التربية ينبغي أن نأخذ في حسباننا النظام التعليمي في الماضي والحاضر، وأن نضعهما جنباً إلى جنب، حتى نتمكن من استخلاص الخصائص المشتركة بين كل منهما. وهذه الخصائص هي التي تكوِّن في مجموعها التعريف الذي نسعى إليه.

لقد حددنا عنصرين أساسيين هامين لتعريف التربية. فحتى يكون هناك تربية لا بد وأن يكون هناك جيل من الكبار وجيل من الصغار الناشئين، في تفاعل كل مع الآخر، وتأثير يمارس من جيل الكبار على جيل الصغار. ويبقى بعد ذلك أن نوضح طبيعة هذا التأثير.

لا يوجد أي نظام تربوي في أي مجتمع، إن صح التعبير، أن يكون غير متعدد الجوانب. إن النظام التعليمي نظام واحد ومع ذلك فهو أيضاً متعدد.

أجل، إنه متعدد. فحقيقة من جهة ما، يمكن القول أنه توجد أنواع من التربية

(*) E. Dur Kheim, Evolution of Educational Thaut. London, Routledge & Kegan Paul, 1969.

بقدر ما يوجد من بيئات مختلفة داخل المجتمع الواحد. فهل المجتمع يتكون من طوائف اجتماعية مغلقة Castes ؟ إذا كان المجتمع كذلك، فحينئذ سوف تتنوع التربية في ذلك المجتمع وتختلف من طائفة اجتماعية إلى أخرى. بمعنى أن تربية طائفة البراهما على سبيل المثال تختلف عن طائفة السيخ. وقد حدث نفس الشيء في العصور الوسطى؛ فقد كان هناك اختلاف بين تربية صغار الفرسان على فنون الحرب والنزال، وتربية صغار الفلاحين في الأديرة بتعليمهم مبادىء الحساب وشيئاً من الأناشيد والنحو. بل وحتى في أيامنا هذه، هل لا نرى تنوعاً واختلافات في التربية بتنوع واختلاف الطبقة الاجتماعية، أو حتى الحي السكني؛ وأن التربية في المدينة غيرها في القرية؛ وأن تربية أبناء الطبقات العليا غير تربية أبناء طبقة العمال. وهل لا نقول أن مثل هذا التنظيم في التربية غير قابل للتبرير الخلقي، وأننا نشاهد فيه فقط بقايا (من الماضي) مقدر لها حتماً أن تزول؟ وتلك قضية يمكن الدفاع عنها. فمن الواضح أن تربية أطفالنا لا يجب أن تعتمد على صدفة ميلادهم لآباء من هذه الطبقة أو تلك. ورغم ذلك، فالضمير الخلقي بالنسبة لهذه القضية قد انتهى برضاء تام إلى أن التربية لا ينبغي لها أن تكون موحدة للجميع. فرغم أن المسار المهني لأي طفل لا ينبغي أن يتحدد مسبقاً بطريقة وراثية، فإن التخصص الفني لا ينبغي أن يفشل في إيجاد تنوع بيداجوجي. فكل فن (أو صنعة) يعتبر في الواقع بيئة قائمة بذاتها، تتطلب قدرات معينة ومعلومات متخصصة؛ يسود فيها أفكار، وممارسات، ووجهات نظر معينة. وحيث أن الطفل ينبغي أن يعد للعمل الذي سيقوم به، فإن التربية، في أي سن، لا ينبغي أن تكون واحدة موحدة لهؤلاء الذين نقدم إليهم التربية. وهذا هو السبب في أننا نجد التربية في كل بلدان العالم المتقدمة، تميل إلى أن تكون أكثر تنوعاً Diversified وأكثر تخصصاً Specialized ؛ وهذا التخصص يزداد يوماً بعد يوم. وذلك التنوع (والاختلاف) الشديد الذي تحقق في هذه البلدان، لم يتم للسبب الذي ناقشناه، أعني بسبب نقص المساواة، وإن كان سببه لا يقل عن ذلك أهمية. فحتى نحصل على تربية متجانسة ومتكافئة بشكل مطلق، ينبغي أن نعود إلى الماضي السحيق، فيما قبل تاريخ المجتمعات، لنكون في بنية اجتماعية لا يوجد فيها أي تفاوتات. وهذا النوع من المجتمعات لا يمثل - بالكاد - إلا مرحلة تاريخية واحدة من مراحل تطور التاريخ الإنساني.

مناقشة النص

- ما الخصائص الأساسية للنظام التربوي من وجهة نظر دوركايم؟
- هل توافق على الشروط التي وصفها دوركايم التي تقيم عملية التربية؟ ناقش.
- هل يتضمن تعريف دوركايم للتربية تنشئة اجتماعية؟ كيف؟

٢ ـ تعريف المجتمع

جون ديوي(*)

جون ديوي فيلسوف مشهور من فلاسفة التربية. التربية الحقيقية من وجهة نظره هي تربية ديمقراطية في مجتمع ديمقراطي. وقد دعا جون ديوي إلى ربط التربية بالمجتمع بشكل يمكن للتربية من أن تربي أجيالاً جديدة تسهم في استقرار وتطور المجتمع. وجون ديوي من الذين أسهموا في وضع الفلسفة البراجماتية في التربية. والنص المختار من كتابه المشهور «الديمقراطية والتربية»، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة ١٩٦٤. والنص يدور حول تعريف المجتمع وإبراز خصائصه الدينامية التي يجب أن ترتكز عليها التربية.

المجتمع كلمة واحدة ولكنه أشياء كثيرة. فلاجتماع الناس طرق وأغراض شتى، والفرد منهم ينتظم في مختلف الجماعات ويكون خلطاؤه فيها متباينين كل التباين حتى ليتراءى أنه لا يجمع بينها إلا كونها أنماطاً من الحياة المجتمعة، ففي كل نظام اجتماعي واسع جماعات صغيرة متعددة لا سياسية فحسب ولكن صناعية وعلمية ودينية. فهناك الأحزاب السياسية بأهدافها المتباينة، والفرق الاجتماعية، والزمر، والعصابات، والشركات التعاونية المساهمة، والجماعات التي توثق عراها وشائج القربى، إلى غير ذلك مما لا نهاية لاختلافه وتنوعه. وهناك كثير من الدول الحديثة وبعض الدول القديمة تموج بشتى أجناس البشر على اختلاف لغاتهم وأديانهم ودساتيرهم الخلقية وتقاليدهم. وبهذا الاعتبار نرى كثيراً من الوحدات السياسية الصغيرة، كإحدى مدننا الكبرى مثلاً، أدنى إلى أن تكون شتيتاً من جماعات مفككة الصلات من أن تكون جماعة شاملة متلاحمة في الفكر والعمل.

(*) جون ديوي، الديمقراطية والتربية. ترجمة متى عقراوي، وزكريا ميخائيل. (القاهرة، ١٩٦٤).

فالمجتمع والجماعة إذاً مصطلحان غامضان لهما معنيان: امتداحي أو معياري، ووصفي: أي معنى فقهي ومعنى واقعي، ويغلب أن يفضل المفهوم الأول في الفلسفة الاجتماعية إذ يعتبر المجتمع في طبيعته وحدة كاملة. وتؤكد الصفات التي تصاحب هذه الوحدة من تعاطف واشتراك في الأغراض والمصالح وإخلاص للأهداف العامة. بيد أننا إذا نظرنا إلى الحقائق التي تشير إليها كلمة المجتمع بدل أن نحصر انتباهنا في مدلولها الذاتي، لم نر فيها تلك الوحدة، بل لرأينا جماعات متعددة صالحة وطالحة. فمنها عصابات تجتمع على الإثم، وأصحاب أعمال يفتكون بالجمهور إذ هم يقومون على خدمته، وكتل سياسية يجمعها السلب والنهب. فإذا قيل إن هذه المنظمات ليست مجتمعات لأنها لا تفي بالمطالب المثلى لفكرة الاجتماع، كان بعض جوابنا أننا بذلك نجعل فكرة المجتمع شيئاً ممعناً في «المثالية» لا نفع فيه لبعده عن الواقع؛ وكان بعضه الآخر أن كل واحدة من هذه المنظمات، مهما تعارضت مصلحتها مع مصالح الجماعات الأخرى، لها من الخصال الحميدة التي يتصف بها «المجتمع» ما يحكم الرابطة بين أفرادها. «فالشرف بين اللصوص»[1] أمر معروف، كما أن للعصابة الواحدة منهم مصلحة مشتركة بالنسبة لأفرادها. كذلك تتميز العصابات بما بينها من شعور الإخاء، كما تتميز الزمر الصغيرة بالإخلاص لقوانينها الخاصة. وقد يكون من أظهر الصفات في حياة بعض الأسر التجافي عن الغرباء والريبة فيهم والحسد لهم، ولكنها تكون في داخلها مثالاً للمحبة والتعاون. فكل تربية تقوم بها فئة تجنح إلى أن تدخل أعضاءها في سلكها، إلا أن نوع هذا الإدخال الاجتماعي وقيمته موقوفان على عادات تلك الفئة وأهدافها.

ومن هنا تعاودنا الحاجة إلى مقياس لقيمة أشكال الحياة الاجتماعية. وإذ نبحث عن هذا المقياس فلنحذر التطرف من ناحيتين: أولاهما أننا لا نستطيع أن نخلق من مخيلتنا شيئاً نعتبره مجتمعاً مثالياً، بل يجب أن نبني فكرتنا على ما هو كائن من المجتمعات حتى نضمن على وجه ما أن مثلنا الأعلى قابل للتطبيق؛ وثانيتهما أنه لا يكفي للمثل الأعلى كما رأينا أن يكرر الخصال الموجودة في المجتمع بالفعل. وإذاً فالقضية هي استخلاص الصفات المستحبة، في أشكال الحياة الاجتماعية

(١) مثل إنكليزي. (المترجم).

الراهنة واستعمالها أداة لنقد البغيض من مظاهرها واقتراح وجوه تحسينها.

إن دعامتي مقياسنا تشيران إلى الديمقراطية، فالأولى لا تدل على زيادة تعدد النقاط التي تشترك فيها المصالح وتنوعها فحسب، بل تبين كذلك كثرة اعتمادنا على اعتبار المصالح المشتركة عاملاً من عوامل السيطرة الاجتماعية. أما الثانية فليس معناها مجرد حرية التعامل بين الجماعات التي كانت من قبل منعزلة (إذا صح أن مجرد الرغبة في العزلة تؤدي إليها)، وإنما معناها تبدل عاداتها الاجتماعية أي التكيف المستمر الناتج عن مجابهة ما يجدّ من المواقف التي تنشأ عن شتى ضروب الاتصال، وهاتان هما الصفتان اللتان تميزان المجتمع الديمقراطي كل التمييز.

فأول ما نلحظه من ناحية التربية أن تحقيق شكل من الحياة الاجتماعية تتدخل فيه المصالح ويعتد فيه بالتقدم والتكيف من شأنه أن يجعل الجماعة الديمقراطية أكثر اهتماماً من غيرها بالتربية المقصودة المنظمة. ومن الحقائق المألوفة تعلق الديمقراطية بالتربية؛ والتعليل السطحي لذلك أنه يتعذر النجاح على الحكومة القائمة على التصويت العام ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيباً من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي، إذ ينكر مبدأ السلطان الخارجي، لا بد أن يلتمس عنه بديلاً في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية. على أن ثمة تأويلاً أعمق؛ فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة المتبادلة. إن ازدياد عدد الأفراد المشتركين في مصلحة واحدة وانتشارهم على ظهر الأرض بحيث يصل كل منهم عمله بأعمال غيره معتبراً أعمال غيره مفيدة ومسددة لاتجاه عمله، معناهما تحطيم الحواجز التي فرقت بين الطبقات والأجناس والأوطان وحالت بين الناس وإدراكهم مغزى أعمالهم كاملاً. ذلك لأن ازدياد نقط الاتصال وتباينها مدعاة لتنوع البواعث التي يضطر الفرد إلى تلبيتها مما يحثه على تنويع عمله، ومن ثم تتحرر قواه التي كانت تظل مكبوتة ما دامت حوافز العمل جزئية، شأن ما يحدث حتماً في كل مجتمع يمتنع بانعزاله عن قبول كثير من المصالح.

والواقع أن ما تتميز به الديمقراطية من اتساع نطاق المصالح المشتركة وتحرر أنواع كثيرة من الكفايات الشخصية، لم يقع بالطبع نتيجة تدبر أو جهد

مقصود وإنما منشؤه ، على نقيض ذلك ، التطور الذي حدث في أساليب الصناعة والتجارة والأسفار والهجرة والمواصلات منذ بسط العلم سلطانه على القوى الطبيعية ، أما وقد ازدادت النزعة الفردية من ناحية ، واتسع نطاق الاشتراك ، في المصالح من ناحية أخرى ، فعلينا أن نفكر في بذل الجهود لتدعيمها وزيادتهما سعة وانبساطاً ، كما أنه من البديهي أن يتعين على الجماعة التي ترى في انقسامها طبقات قضاء على كيانها ، تهيئة الفرص الفكرية لجميع أفرادها ميسرة عادلة . أما الجماعة المنقسمة إلى طبقات ، فإنها تحتاج إلى صرف عنايتها الخاصة في تربية طبقتها الحاكمة ليس غير ، على حين أنه لا بد للجماعة الحية غير الراكدة التي إن طرأ عليها تبدل في أية ناحية ، كان فيها من المسالك ما يكفل توزيعه في جميع أرجائها أن تهتم بتربية أفرادها على الاستقلال الشخصي والابتكار وسرعة التكيف . وإلا فقد تفاجئهم الحوادث الجديدة وتجرفهم دون أن يفقهوا لها معنى أو رابطة ، ويكون من نتيجة ذلك تبلبل وارتباك تنتهزهما فئة قليلة لاستغلال الجهود العمياء التي يبذلها أولئك الذين تسير أعمالهم من الخارج .

مناقشة النص

- ما طبيعة الحياة الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة من وجهة نظر جون ديوي؟
- هل التعارض في المصالح بين القوى الاجتماعية في المجتمع الواحد شيء جيد؟ أم شيء مرذول؟ ولماذا؟
- وما أثر ذلك في التربية من وجهة نظرك؟
- ما سمات التربية التي ينشدها ويدعو إليها جون ديوي؟ .

٣ ـ التربية كنوع من أنواع الضبط الاجتماعي

ت. ب. بوتومور(*)

ت. ب. بوتومور عالم اجتماع أمريكي. له إسهاماته الكبيرة في علم الاجتماع العام. ويعتبر كتابه «تمهيد في علم الاجتماع» ترجمة محمد الجوهري وآخرين، القاهرة ١٩٧٨، من الكتب الأساسية لكل مهتم بعلم الاجتماع، أو بعلم الاجتماع التربوي. والنص المختار من هذا الكتاب يدور حول دور التربية في عملية الضبط الاجتماعي.

«والضبط الاجتماعي» مصطلح يشير عند بوتومور إلى مجموعة القيم والمعايير التي من خلالها ـ وبواسطتها ـ يمكن تصفية التوترات والصراعات التي تنشأ بين الأفراد حتى يمكن تحقيق التماسك بين الجماعات وتسهيل إجراءات التواصل بينها. والنظام التعليمي هو أحد وسائل الضبط الاجتماعي.

أشار هلفتيوس Helvetius في معرض حديثه عن التربية في فرنسا في القرن الثامن عشر إلى أن «الناس يولدون جهلاء، ولكن ليسوا أغبياء؛ والتربية هي التي تحولهم إلى أغبياء». وليست هذه بالطبع هي النظرة الحديثة إلى التربية. حقيقة أنه قد لا تزال هناك مجتمعات تتحول فيها عقول الناس إلى عقليات غبية بسبب التلقين الدوجماطيقي للمعلومات، بحيث يجعلها تتقبل آراء السلطات السياسية أو الدينية دون تمحيص أو مراجعة. إلا أن الطابع العام للتعليم الرسمي قد تغير تغييراً عميقاً بفضل العلوم والتكنولوجيا الحديثة. وربما كان الفارق الكبير بين المجتمعات البدائية والقديمة والمجتمعات الصناعية الحديثة هو أن التربية في المجتمعات

(*) ت. ب. بوتومور. تمهيد في علم الاجتماع. ترجمة محمد الجوهري وآخرين. (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨).

الأولى كانت مهتمة في المقام الأول بنقل أسلوب معين في الحياة(*)، بينما تهتم التربية في المجتمعات الحديثة ـ بسبب وفرة المعلومات المتاحة ـ بتطبيق العلم في الإنتاج، وأحكام تقسيم العمل. كما نجد في هذه المجتمعات أن التعليم الرسمي لا يستغرق عملية التربية بأكملها، وإنما يختص أساساً بتوصيل المعرفة الأمبيريقية. ومن الشواهد على هذا الجانب من جوانب التغير أن مضمون التربية في المجتمعات الحديثة أقل اصطباغاً بالطابع الأدبي وأكثر علمية. والفارق الرئيسي الثاني هو أنه بينما كانت عملية التربية في المجتمعات السابقة تقوم بتوصيل أسلوب في الحياة ثابت نسبياً وكمية من المعلومات، فإن المعرفة العلمية التي توصلها التربية الحديثة تتوقع التغير دائماً. ونجد علاوة على هذا أن التربية مطالبة بشكل متزايد بإعداد الأفراد لعالم متغير وليس ثابتاً مستقراً.

ومن هذه الناحية يمكن أن نعتبر أن التعليم الرسمي في المجتمعات الحديثة يقوم مستقلاً بتوصيل أفكار وقيم لها دورها في تنظيم السلوك. وقد ذكر مالينوفسكي هذا الجانب بحق ـ في صورته الأولية ـ في المجتمعات البدائية عندما اعتبر «القواعد الحرفية» عنصراً من عناصر الضبط الاجتماعي. وليست العلوم والتكنولوجيا الحديثة مجرد الأساس الذي تقوم عليه القواعد الحرفية المعقدة أشد التعقيد، وإنما أساس اتجاه عقلي عام من الطبيعة والحياة الاجتماعية، لعب دوراً متزايد الأهمية في إقامة التعاون الاجتماعي والحفاظ عليه. ونلاحظ فضلاً عن هذا أن الفكر العلمي قد عمل طوال القرون الثلاثة الماضية على توجيه الانتقادات الضمنية أو الصريحة إلى الأفكار التي كانت تروج لها المذاهب الدينية والأخلاقية، كما كان مسؤولاً إلى حد كبير عن التغيرات التي أصابت تلك المذاهب. فعملية الترشيد الكامل للعالم الحديث ـ التي أولاها ماكس فيبر القسط الأوفى من اهتمامه ـ ترتبط بتطور العلوم. ولما كانت التربية هي الأداة الرئيسية في تحقيق هذا التطور ـ على الأقل طوال القرن التاسع عشر ـ فإننا يمكن أن نعتبر التعليم الرسمي نمطاً من أنماط الضبط الاجتماعي.

(*) تدل المعلومات المذكورة آنفاً عن التعليم الرسمي في المجتمعات البدائية، وفي الصين، وفي الهند القديمة على أن الاهتمام الأكبر فيها كان موجهاً إلى الإعداد الأخلاقي للحياة الاجتماعية أكثر من التعلم أو تلقين المعلومات.

على أن هناك على أي حال طريقة أخرى ساهمت التربية من خلالها - وبشكل مستقل - في تنظيم السلوك، وذلك خلال المرحلة المبكرة لتنشئة الطفل اجتماعياً. وقد ساهم المصلحون التربويون - من أمثال مونتيسوري Montessori وفروبل Froebel - في إحداث تغييرات في تربية الأطفال الصغار. ومن المؤكد أن هذه الإصلاحات تعكس جزئيًا أفكاراً أخلاقية خارجة عن النسق التربوي، ولكنها لعبت هي نفسها دوراً بارزاً في تغيير الأفكار الأخلاقية في المجتمع الكبير. وقد كان بعضها - بمقدار ارتباطه بالدراسات العلمية لنمو الطفل مثل دراسات بياجيه Piaget - نتيجة تطور العلوم الاجتماعية. بل يمكننا فضلاً عن هذا أن نعتبرها إلى حد كبير من نتاج المجال التربوي نفسه كاكتشافات تربوية مستقلة، من حيث اعتمادها على ملاحظة وتحليل التطور الفعلي لأنشطة الأطفال، واحتياجاتهم ومشكلاتهم. كما ينبغي أن نلاحظ كذلك أن التغيرات التي طرأت على النسق التربوي الرسمي قد أدت بدورها إلى إحداث تغييرات في عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، مدعمة بانتشار معارف العلوم الاجتماعية. وبهذا المعنى يمكن القول بأن التعليم الرسمي للأطفال قد خلق بالفعل أشكالاً جديدة لتنظيم السلوك.

وهكذا نرى أن التربية بمعناها الواسع - من الطفولة إلى البلوغ - تمثل وسيلة حيوية من وسائل الضبط الاجتماعي. فعن طريق التربية تتعلم أجيال جديدة المعايير الاجتماعية وعقوبات الخروج عليها، كما أنها تلقن في «موقعها وواجباتها» داخل نسق التباين والتدرج الاجتماعي. كذلك تعتبر التربية نمطاً رئيسياً من أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمعات الحديثة، حيث أصبح التعليم الرسمي في وضع مسيطر، وحيث ظهرت فئة مهنية هامة هي المدرسون. فالتربية هنا نمط رئيسي للضبط الاجتماعي (كمصدر للمعرفة العلمية) قد يدخل في تنافس - وأحياناً في صراع - مع أنماط الضبط الأخرى.

مناقشة النص

- يهتم دارسو الضبط الاجتماعي بفهم «قواعد السلوك» التي توجه الأفراد وتمارس عليهم هيمنة في علاقاتهم بأفراد المجتمع . هل يمكن أن تجد مثل هذا الاهتمام في النص السابق؟

- ما هو دور التربية كوسيلة للضبط الاجتماعي؟

- ما الصلة بين العلم ، والأخلاق ، والدين في إحداث الضبط الاجتماعي؟

- ما العلاقة من وجهة نظرك بين الضبط الاجتماعي والتغير الاجتماعي؟ وما دور التربية في ذلك؟

٤ - تربية الإنسان الحر

د. علي ماضي(*)

الدكتور علي ماضي. من أساتذة التربية العرب. ويتخذ من فلسفة التربية منظوراً لرؤية ودراسة التربية. والتربية بالنسبة له هي طريقنا الوحيد إلى تحرير الإنسان. ويعتبر كتابه «فلسفة في التربية والحرية» الصادر عن دار المسيرة، لبنان، ١٩٧٩، تجسيداً لفكره التربوي. وقد اخترنا النص التالي من هذا الكتاب.

إن لب التربية أن لا نرسم للإنسان من عندنا صوراً نشكله وفقاً لنماذجها بل ندع لكل فرد صورته الخاصة به ليبلغها بنموه الخاص الذي وهبه الله إياه. ولن يستطيع المعلمون ولا المربون ولا المهندسون، ولا أحد من الناس أن يحددوا الصفات التي يبتغون أن تتوافر في الإنسان الذي يريدون، ذلك لأن الطبيعة البشرية معقدة إلى حد لا يسمح بأن يحدد لها صفات مسبقة.

فالكائن البشري هو ما وصفه الشاعر العربي بقوله:

«وتحسب أنك جرم صغير وفيك انطوى العالم الأكبر»

ويصعب علينا أن نكتشف قابلياته وإمكاناته قبل أن تتاح لها الفرصة لتنمو وتتفتح بحرية وطبعية تطلبها الطبيعة البشرية من مجرى نموها. وإن هذه الحرية حق من حقوق الفرد لا يجوز الاعتداء عليه أو إعاقة ممارسته، بأي حال من الأحوال. إنه لحق مقدس من حقوق الإنسانية، أعني به احترام آدمية الفرد، ولا ينبغي للمجتمع أن يهدرها من أجل مصلحة المجموع لا سيما وأن أي مجتمع من

(*) علي ماضي. فلسفة في التربية والحرية. (لبنان: دار المسيرة، ١٩٧٩).

المجتمعات لم يصبح بإمكانه بعد أن يضع أهدافاً مأمونة يوجه إليها مصير الإنسان وفاقاً لرغباته ومصالحه ووظائفه.

وربما كان هذا النوع من التفكير هو الذي دفع هربارت إلى اعتبار هدف التربية هو «المفهوم الأخلاقي» أي أن أعلى هدف للتربية وأغلاه (الهدف الذي يجمع كل الأهداف) هو تكوين «الرجل الصالح». فالمعلومات والمهارات غير كافية وحدها لخلق هذا النوع من الإنسان، فصلاحه بإرادته أكثر ما يكون بعقله. والتعليم الصحيح هو «التعلم المثقف» فتصبح الأخلاق مبنية على المعرفة.

والرجل الصالح في رأي سبنسر هو الرجل الذي يعد إعداداً يستطيع به مواجهة الحياة المتطورة. ولم يرض ديوي بهذا «الإعداد للحياة» فأراد أن يحوله إلى أن يصير «الحياة ذاتها»، ذلك لأن الإعداد للحياة هو إعداد لحياة الراشدين، وهذا يؤدي في رأي ديوي، إلى إهمال حاجات الطفولة وميولها الحاضرة. وكيف نستطيع أن نعد لمستقبل لا نستطيع التحكم فيه؟ إن ما يبدو لنا اليوم ضرورياً، سيغدو في المستقبل (وقد يكون المستقبل قريباً) غير ضروري البتة. وما يدرينا ما سوف تكون احتياجات المرء المستقبلية؟ إن كل ما نعرفه عن المستقبل هو من باب الحدس ومن قبيل التخمين. أما الفلسفة التربوية الصحيحة، بنظر ديوي، فهي جعل الطفل يعيش في حاضر واسع وغني متصل بتراث الماضي وتجاربه، متطلعاً نحو المستقبل بقدر الإمكان. ونظرية جون ديوي هي أن نقطة البدء في التربية يجب أن تنطلق من الحاضر ومن ميول الطفل واحتياجاته الحقيقية أي الميول والاحتياجات القائمة في الحاضر، شرط أن لا يكون الحاضر أعمى أو قصير النظر. فعلينا أن نعوِّد الطفل على النظر إلى عواقب الأمور ونتائجها التي ستحصل في المستقبل.

فهل يريد دعاة التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والتربوي بخاصة، أن يوحدوا بين نظريتي سبنسر وديوي؟ ربما. ولكن الأهم من كل ذلك هو أن لا ينسوا أو يتناسوا أن الإنسان الجديد ينبغي أن يكون شخصية حرة مستقلة لها إرادتها وتفكيرها الخاص بها، وتتعاون مع المجتمع من حيث كونها جزءاً من هذا المجتمع لا يعيش ولا يتطور أو ينمو إلا به. فلا انسحاق يصيب الفرد ويخضعه لإرادة خارجية مسيطرة، ولا انفصام عن الجماعة ولا تمرد عليها إلا في ما يستوجب

إصلاح أحوالها وتغيير حركيتها نحو الأفضل.

وإذا كان للتنمية من هدف فيجب أن يكون العمل على التفتح الكامل للشخصية الإنسانية. ولا بد من إقامة تكامل بين إمكانات الإنسان الكبرى، ومواقفه المتعددة: فهو فرد مستقل بذاته، وهو عضو في أسرة ومسؤول عنها، وتزيد مسؤوليته أو تنقص بالنسبة للدور الذي يلعبه من خلال هذه العضوية، وهو ابن للمجتمع الذي يعيش فيه، وهو مواطن فاعل تشتد فعاليته بقدر ما يتمكن من استخدام عقله وحريته وإرادته في الانتاج والابتكار.

وانطلاقاً من هذه الأسس (الفرد الحر في مجتمع حر فاعل منتج، والعقل المبدع، والإرادة القوية، والمواطنة الصالحة) نتطلع إلى غايات التربية، ونتفحص جوهرها، ونرى ما إذا كانت تستجيب للمثل التي يطمح إليها إنسان المستقبل من خلال نظرته الاجتماعية والإنسانية، وتحركه الإبداعي في إطار علمي واقتصادي متزن.

إن غايتنا هي تكوين الإنسان الحر، وتنشئة العقل المبدع، وتفجير طاقات الفرد وتنمية إمكاناته إلى حدودها القصوى. وأما الأهداف الداخلية والخارجية، فهي ما ينسجم مع هذه النظرة المستقبلية، ويرسم لها من خطط، وينجز من أعمال تؤدي إليها.

مناقشة النص

- قرأت النص السابق، فما دور التربية من وجهة نظر د. علي ماضي؟
- ناقش ذلك الدور في ضوء دراستك للفصل السابق؟
- ما علاقة هذا الدور الذي ينشده «علي ماضي» للتربية بالمجتمع؟ ناقش ذلك... مؤيداً أو ناقداً.

مناقشة عامة

أولاً ـ أسئلة للمناقشة :

السؤال الأول :

ـ ما العلاقة بين التربية «والحراك الاجتماعي»؟

ـ هل التربية تحدث حراكاً اجتماعياً؟ أم أنها أداة تقوم بمهمة التصنيف والانتقاء الاجتماعي للطلاب؟

* مطلوب من الطالب كفرد أو داخل جماعة محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة مناقشاً تعريف الحراك الاجتماعي، ومفهوم الانتقاء الاجتماعي، وشرح علاقة التربية بكل منها. وأن يبين وجهة نظره في ذلك.

* مطلوب من الطالب كذلك أن يحدد مراجع يمكن أن تفيده في ذلك. ويكتبها كتابة صحيحة.

انظر:

د. ف. سويفت. اجتماعيات التربية، دراسة تمهيدية تحليلية، ترجمة محمد سمير حسانين (طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة ١٩٧٧): الفصل الخامس.

السؤال الثاني :

ـ ما رأيك في قضية التربية والتغير الاجتماعي؟

ـ إلى أي حد يمكن القول أن التربية تابع للتغير الاجتماعي؟ أو أن التربية تساعد في إحداث التغير الاجتماعي؟

ـ ما التغير الاجتماعي والتربوي الذي حدث في وطنك؟ بيِّن عوامل التغير. . . ودور التربية فيه . . .

ثانياً - أنشطة عملية :

١ - حاول تعميم إستمارة بسيطة لتتعرف من خلالها على أي من القضيتين الآتيتين :

* مدى الشعور بالرضى عن أو عدم الرضا عن واحدة من المنظمات التربوية في مجتمعك؟
* حاجات أو متطلبات أعضاء أحد المجتمعات المحلية ، أو أعضاء فئة اجتماعية معينة من التربية .

٢ - حاول زيارة مدرسة ابتدائية أو ثانوية للتعرف من خلالها على عناصر الوظيفة التربوية التي تقوم بها هذه المدرسة .

* عناصر تتعلق بنمو الشخصية .
* عناصر تتعلق بالتطبيع الاجتماعي .

- حدد الأدوات التي يمكن أن تستخدمها في جمع المعلومات المطلوبة لتحقيق هذا الهدف .

مراجع الفصل الأول

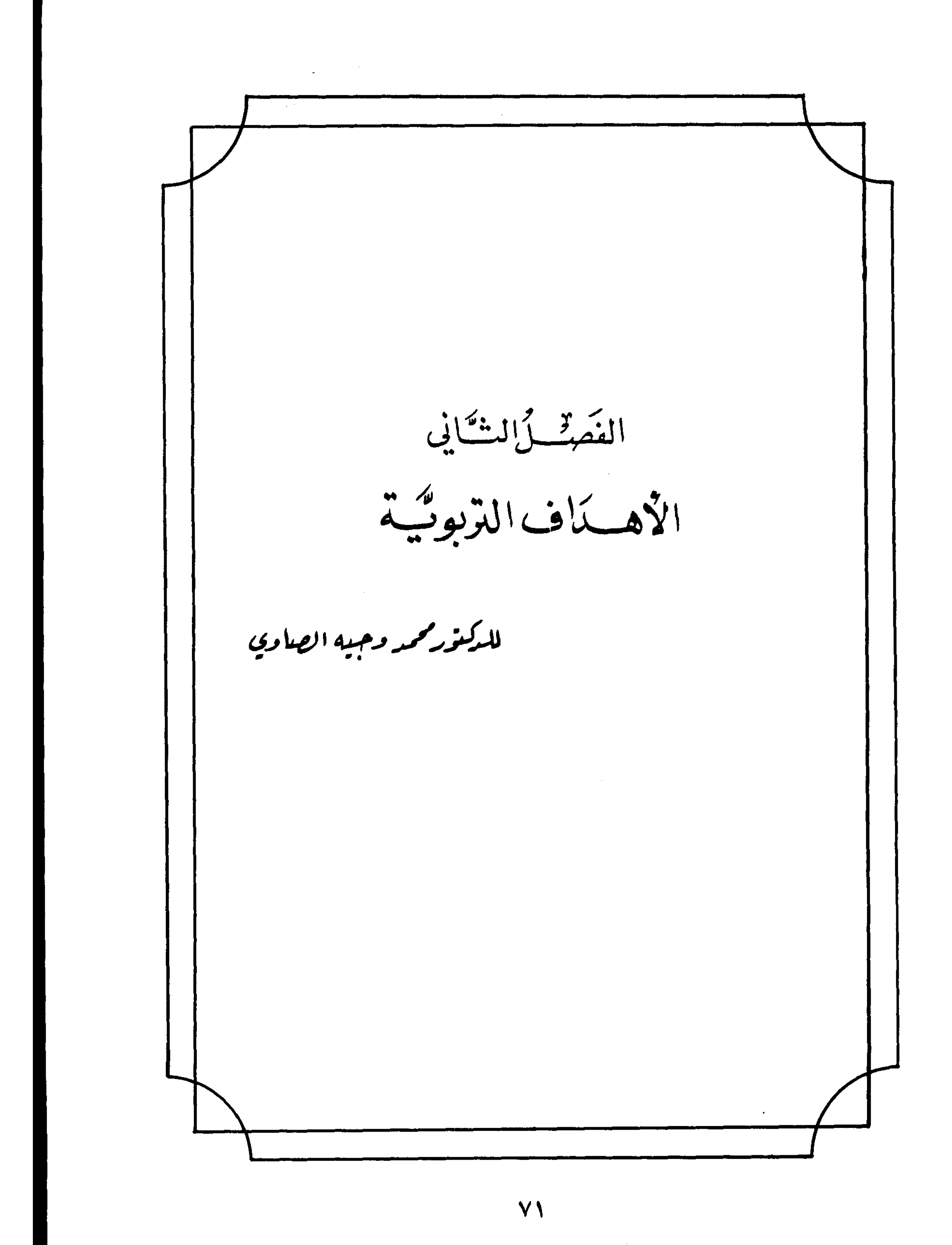
١ ـ المراجع العربية .

- أوتاواي ، أ . ل . **التربية والمجتمع، مقدمة في اجتماعيات التربية** . (ترجمة وهيب سمعان وآخرين) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠ .
- أحمد علي الفنيش . **التربية الاستقصائية** . ليبيا ، طرابلس : الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٢ .
- بوتومور ، ت . ب . **تمهيد في علم الاجتماع** . (ترجمة محمد الجوهري وآخرين) ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٨ .
- تيبل ، ج . و . **مقدمة في دراسة التربية** . (ترجمة محمد سمير حسانين) . طنطا : مؤسسة سعيد للطباعة والنشر، ١٩٧٨ .
- حسن حسين البيلاوي . **إصلاح التعليم في العالم الثالث** . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨ .
- ديوي ، جون . **الديمقراطية والتربية** . (ترجمة متى عقراوي ، وزكريا ميخائيل) . القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦ .
- سويفت ، د . ف . **اجتماعيات التربية : دراسة تمهيدية تحليلية** . (ترجمة محمد سمير حسانين) . طنطا : مؤسسة سعيد للطباعة والنشر، ١٩٧٧ .
- سعيد إسماعيل علي (محرر) . **المدخل إلى العلوم التربوية** . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ .
- علي ماضي . **فلسفة في التربية والحرية** . لبنان : دار المسيرة ، ١٩٧٩ .
- فاروق مصطفى إسماعيل . **الأنتروبولوجيا الثقافية** . الدوحة : قطري بن الفجاءة ، ١٩٨٦ .
- محمد الهادي عفيفي . **الأصول الفلسفية للتربية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ .
- محمد الهادي عفيفي . **في أصول التربية : الأصول الثقافية للتربية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ب . ت .
- محمد منير مرسي . **أصول التربية** . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

- محمد ناصر. **قراءات في الفكر التربوي**. الجزء الأول. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٧.
- نيلر، ج. ف. (**أنتروبولوجيا التربية**). (ترجمة محمد منير مرسي وآخرين). القاهرة، عالم الكتب، ب. ت.

٢ - المراجع الأجنبية:

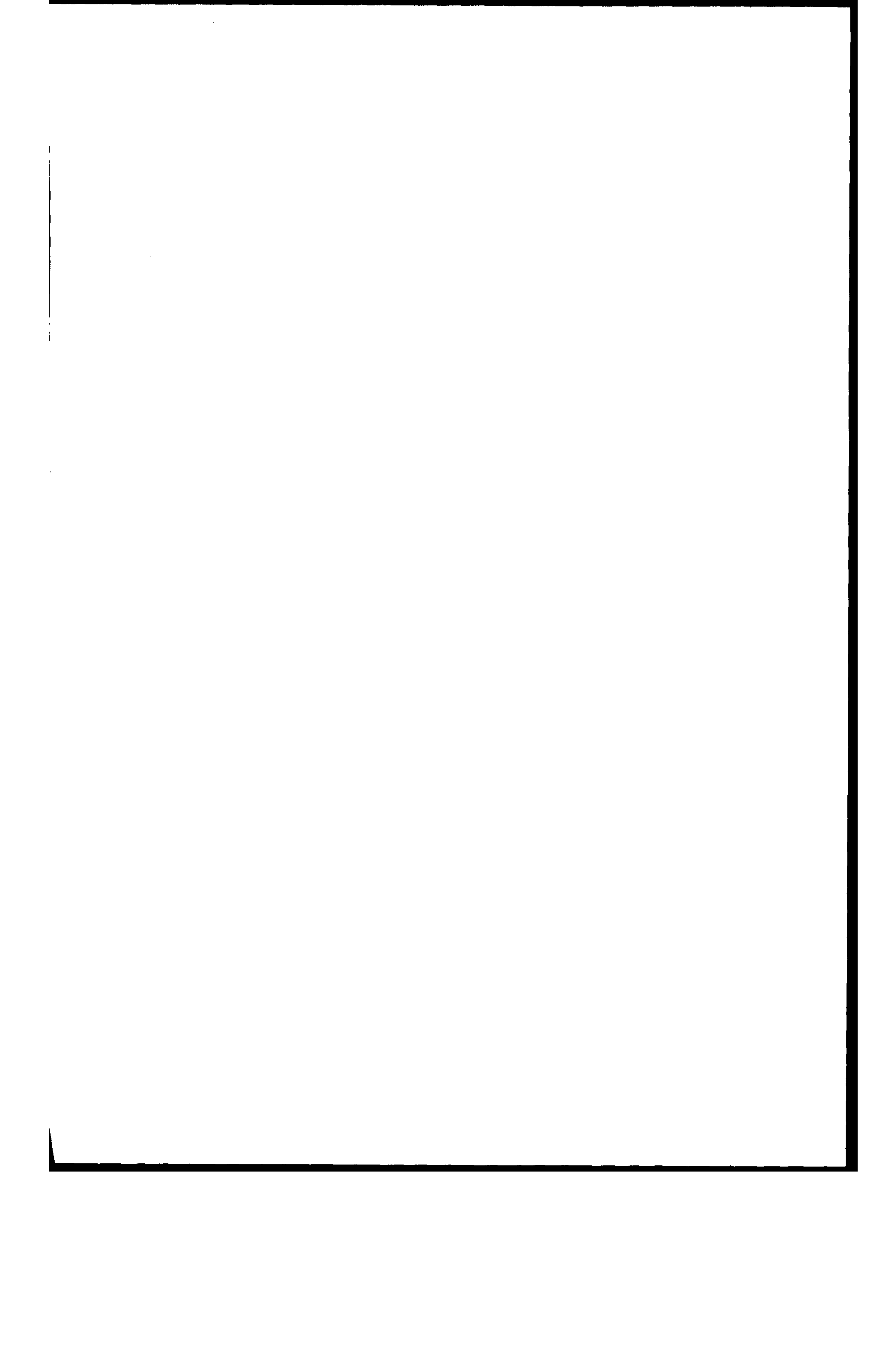
— Appelebaum, R. P. **Theories of Social Change.** N. Y,: Markhaim Publishing Co.. 1970.
— Banks, Olive. **The Socialogy of Education.** London: B. T. Batsford Ttd., 1979.
— Burgess, Robert G. **Education School 3/4 and Schooling.** London: Macmilan Education Ltd., 1985.
— Durkheim, E. **Evolution of Educational Thought.** London: Routeldge & Kegan Paul, 1969.
— Langford, Glen. **Philosophy and Education: An Introduction.** London: Macmillan Education Ltd., 1972.
— Scotter, R. D. V. et. al. **Foundations of Education.** N. J. Prentice. Hall, 1979.
— Wallace, Anthony F. C. **Schools Revolutionary and Conservative Societies.** In: F. A. J. Lanni (ed.), Conflict and Change in Education . England: Scott, Foresman and Company, 1975.



الفصل الثاني

الأهداف التربوية

للدكتور محمد وجيه الصاوي



مقدمة:

لكل عملية تربوية هدف ترمي إلى تحقيقه وهو ليس غاية نهائية تقف عندها هذا العملية، ولكن محاولة للتنبؤ بما يمكن أن تنتهي إليه المجهودات التربوية الحاضرة أو ما يجب أن تنتهي إليه. فإذا ما نتج عن ذلك تلك البصيرة التي نصل إليها بالعمل الفكري الذكي، والتي تصبح وسيلتنا إذا ما توصلنا إليها لتوجيه كل من المعلم والمتعلم نحو هذا الهدف، تساعدنا أولاً على تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف وتقدم لنا ثانياً تتبع الخطوات الموصلة إلى ذلك. ومن ثم تتصف العملية التربوية بالذكاء إذ أن وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه إلى تحقيق قيمة معينة مع اعتبار للحوادث المستقبلية في ضوء خبرات الماضي.

فهل الهدف من التربية هو معرفة المادة الدراسية أو تحسين المجتمع أو تحقيق ذاتية الفرد أو المواطن الصالح أو تكوين الإتجاهات والقيم الصحيحة أو إعداد الأفراد المنتجين للعمل اللازمين لمختلف مجالات الحياة أو تحسين العلاقات بين الجماعات والشعوب؟ أو هل تعني التربية كل هذه الأمور جميعاً؟

كلها تساؤلات حول الهدف من التربية، وهي مشكلة جوهرية، لأنها تتعلق بصميم العمل التربوي. فضلاً عن الجهد الذي يتحتم بذله في الإجابة عنها وهناك أسئلة أخرى منها: لماذا نربي؟ أي آمال المجتمع ومطالبه ورغباته وتصوراته عن الحياة والكون والإنسان فيهما. وبماذا نربي؟ أي تحديد المحتوى التربوي. وكيف نربي؟ هنا تحديد الوسائل والطرق التربوية المختلفة. من نربي؟ سؤال عن طبيعة الإنسان الذي تتناوله عملية التربية والتنشئة الإجتماعية، متى نربي؟ أي الأعمار أكثر ملاءمة ونضجاً وتقبلاً لخبرات الحياة؟ أي الأعمار يتهيأ فيها الطفل للتربية؟ أين نربي؟ عن مكان التعليم وموقعه أو هل يقتصر التعليم على المدرسة أم البيت وغيرها من أسئلة كثيرة الإجابة عنها توضح أهدافنا التربوية والغرض من التربية، كما تحدد محتويات التربية ومستوياتها ومدى مناسبتها للمتعلمين.

وفي هذا الفصل سوف نتناول الأهداف التربوية من عدة نواحي:

لمحة تاريخية عن الأهداف، معنى الهدف التربوي، وطبيعة الأهداف، وأهمية دراسة الأهداف التربوية، والمستويات والتصنيفات المختلفة للأهداف، وعرض لبعض الأهداف في المجتمعات المتقدمة والنامية، كما نقدم بعض نماذج للأهداف، ونصوص مختارة للقراءة.

الأهداف لمحة تاريخية

لقد كان الوطن العربي مهد الحضارات القديمة الأصيلة. وفيه نشأت الكتابة والحروف الأبجدية والأرقام، كما كان مهبط الديانات السماوية، وازدادت قوته وتأثيره بظهور الإسلام وانتشاره، والذي قام على أسس وأهداف يسعى لتحقيقها منها العدل والحق والإخاء والمساواة والتكافل، وتؤكد كرامة الإنسان وحريته واستقلاله، وتنادي بالاعتماد على العقل والعمل الإيجابي والخلاق، وبالأصالة والانفتاح على الحضارات الأخرى ومن ثم استطاع الإسلام أن يصبح قوة فعالة دفعت الشعوب العربية إلى بناء حضارة إنسانية شامخة تفاعلت مع الحضارات الأخرى، وأبدعت وابتكرت وأسهمت إسهاماً كبيراً في مسيرة الحضارة الإنسانية بأسرها.

وكان للتربية في هذا الإطار الحضاري المتطور مكانة واضحة، فقد عرف العرب وظيفة التربية قبل الإسلام وعرفوا القراءة والكتابة وألواناً من المعرفة يُستدل عليها مما بلغته الحضارة العربية بخاصة في اليمن وشمال الجزيرة من التقدم والعمران وكان ظهور الإسلام نقطة انطلاق لنشر الدين الجديد بتربية جديدة تقوم على مبادىء أساسية مستمدة من العقيدة الإسلامية والممارسات الفعلية، مبادىء كان لها أثر عميق في حركة الثقافة العربية. ومن أهم هذه المبادىء اعتبار التعليم حقاً وواجباً على كل إنسان وفي ذلك دعوة إلى الإلزام وإلى الالتزام والأخذ بالنظرة الشاملة المتكاملة للكون والمجتمع والإنسان، وتحقق له التوازن والانسجام في حياته، والتوافق بين مطالب الروح ومطالب الجسد، وبين واجبات الدين وواجبات الدنيا، قادراً على الاضطلاع بمسؤولياته في مجتمعه مؤمناً بالأخوة الإنسانية للناس أجمعين. كل ذلك مع التأكيد على العقلانية والأخلاقية والعلمية التي تدعو إلى الاعتماد على العقل وحق الإنسان في التفكير واعتماد الضمير والتعويل على تحمل المسؤولية مما يجعل الفرد أداة إيجابية في التغيير الاجتماعي، وقوة

منتجة. كما أن من المبادىء التربوية في الفكر الإسلامي ما يعتبر إرهاصاً لما يطلق عليه اسم التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، والتعليم الذاتي، والمجتمع المعلم المتعلم، وديمقراطية التعليم بمعنى تكافؤ الفرص بين الناس جميعاً بغض النظر عن اعتبارات الجنس أو الدين أو الوضع الاقتصادي.

فليس من المغالاة أن نقول أن التربية الإسلامية قد وفرت للحضارة العالمية تراثاً ضخماً هاماً بما استحدثته من خصائص فريدة كالديمقراطية المتمثلة في المناداة بحق التعليم للجميع صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، والمثالية المتمثلة في الاهتمام بالجانب الخلقي للتعليم والجانب الديني والحماس الشديد في طلب العلم، والدقة المنهجية للعلم وتقدم المؤسسات التربوية وتنوعها مما جعلها قادرة على أن تكون ميسرة لفئات كثيرة. وعدم قصرها على فئة عمرية معينة.

إن الإسلام عندما ظهر بفلسفته وأهدافه ومبادئه وممارساته كان طريقة حياة مستقيمة تنشد إعادة بناء المجتمع الإنساني على قيم ومبادىء جديدة تضمن صلاح وتقدم الفرد والمجتمع، وأنه اتخذ من التربية أداة رئيسية في إعادة هذا البناء وطورها من حيث البنية والمحتوى والوسائل بما جعلها قادرة على تحقيق هذا الهدف.

وقد ظلت التربية العربية مصطبغة بالصبغة الإسلامية منذ بزوغ فجر الحضارة الإسلامية في القرن السابع الميلادي، وإبّان فترة انتشار هذه الحضارة واكتمالها في القرن العاشر الميلادي (الرابع الهجري) فكانت من عوامل تماسك الأمة العربية وقوة وحدتها ومن أدوات التغيير والتجديد في حياتها إلى أن أخذت الحضارة الإسلامية تدخل مرحلة غروبها الطويل الذي امتد حتى نهاية القرن الثامن عشر، وأصبحت مطمع المستعمر وفي هذه الحقبة المظلمة من حياة الأمة العربية اهتزت قيمها ومقومات حياتها وتسلل إليها الكثير من الاتّجاهات والأفكار والممارسات الدخيلة التي أثرت في مسارها الحضاري وأهدافها التربوية. وأصبحت التربية الإسلامية من عوامل المحافظة والجمود بعد أن كانت من عوامل الأصالة والابتكار والتجديد. وتجلى ذلك بصورة ملحوظة عندما بدأت سيطرة العثمانيين على العالم العربي، واستمر زهاء أربعة قرون دفعت فيها الأمة العربية ثمناً باهظا لمزيد من التأخر والعزلة.

والخلاصة أن التعليم في العالم العربي في العصر العثماني كان يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستمرار والمحافظة على الوضع الراهن، ولم يضع التجديد هدفاً له، بل قاومه بشدة، عمل على المحافظة على الطابع الإسلامي للمجتمع بأن جعل الدين الإسلامي تعليماً أساسياً لكل الطبقات وكل المهن، وعمل على المحافظة على الوضع الاجتماعي بأن أعطى كل طبقة تعليمها الخاص، فالصفوة الحاكمة لها التعليم العسكري، والصفوة العالمة لها التعليم الديني النظري والطبقات العاملة لها التعليم المهني اليدوي.

وبينما كان العالم العربي يعاني من التفسخ والضعف والجمود، كان المجتمع الغربي يمر بمرحلة من التغيرات الجذرية التي نقلته من ظلام العصور الوسطى إلى مشارف العصر الحديث تحت تأثير النهضة الأوروبية، وحركة الإصلاح الديني والثورة الصناعية والحركة القومية وظهور الاتجاهات الديمقراطية والثورة العلمية. وفي هذا الوقت كان الوهن قد دب في أوصال الدولة العثمانية، وتقاسمتها الدول الغربية، وبهذا دخل العالم العربي مرحلة أخرى من الإستعمار الغربي الذي حمل معه ألواناً جديدة من التفكير وأنماطاً مختلفة للحياة كان لا بدأن تتصارع مع اتجاهات الجمود ومقاومة التغيير السائدة، وأن تعمل على إبعاد الدول العربية عن التنظيم الإسلامي للدولة والمجتمع ودعم الاتجاه نحو العلمانية. وهكذا وجد العالم العربي نفسه في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر في دوامة من الحيرة والتردد بين التقليد والتجديد، وبين التمسك بحضارته الشرقية أو التحول نحو الحضارة الغربية. ولكن تسارع الأحداث لم يترك له فرصة الاختيار والنمو التدريجي الطبيعي بسبب الانقضاض السريع للقوى الاستعمارية على المنطقة واتخاذها من التعليم أداة لتحقيق أغراضها. وكان طبيعياً أن تتصدى القوى الوطنية للدفاع عن نفسها أمام هذا التحدي وبخاصة في ميدان التربية والتعليم حيث احتدم الصراع بين الأهداف التعليمية التي عمل المستعمر على تحقيقها وتلك التي ارتأى المصلحون الوطنيون تبنيها وترسيخها وتكريس الجهود لها.

وأمثلة لذلك فيما وضعه النشاط التبشيري الغربي للتعليم في الشام من أهداف تتلخص في نشر الدين المسيحي، ونشر الحضارة الغربية الأوروبية والأمريكية وتأكيد الولاء والتبعية السياسية للدول الغربية، ومحاربة الحضارة

العربية واللغة العربية بصفة خاصة مع تأكيد الاهتمام باللغات الإنجليزية والفرنسية كلغات للتعليم . وفي مصر استهدفت سياسة سلطات الاحتلال الإنجليزي التعليمية السيطرة على الإدارة التعليمية ومحاربة تعليم المصريين وبخاصة التعليم الحديث ، وتأكيد الفوارق بين الطبقات عن طريق التعليم بالإبقاء على الثنائية القائمة بين التعليم الشعبي وتعليم الخاصة ونشر الثقافة الإنجليزية وجعل اللغة الإنجليزية لغة رسمية للتعليم ، ومحاربة الثقافة العربية والروح الوطنية عن طريق إضعاف اللغة العربية وفرض المناهج التي تخدم هذا الغرض وإهمال التعليم الفني وقصره على الجانب الحرفي فقط. وفي الجزائر عمد الاستعمار الفرنسي إلى سلاح التعليم لمحاربة الثقافة العربية ، ومحاربة الدين الإسلامي عن طريق فتح مجالات للبعثات التبشيرية ، وحصر تعليم الجزائريين في أضيق الحدود مع فصل هذا التعليم عن تعليم الأوروبيين ومحاربة التعليم العربي الأهلي.

وهكذا كان التحدي عنيفاً وشرساً واجهته القوى الوطنية بتبني أهداف تعليمية مضادة هي تكريس التعليم لمقاومة الاستعمار وتحقيق التقدم الحضاري والاجتماعي ، وتحقيق الاستقلال والمحافظة على الشخصية القومية وحماية الدين واللغة العربية ، وظل صراع الأهداف والأساليب التعليمية محور حركات المقاومة والتحرير والتطور في حياة البلاد العربية وتعليمه في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ، حين بدأت الدول العربية في الحصول على استقلالها السياسي ودخولها مرحلة تدعيم هذا الاستقلال محاولة اللحاق بركب التقدم والعمل على التوصل إلى صيغة ملائمة لها كدول مستقلة حديثة .

ولكن ذلك لم يكن بطبيعة الحال بالأمر الهين أو اليسير فالاستعمار خلف وراءه معاناة شديدة من الفقر والجهل والمرض ، وهكذا وقفت الدول العربية المستقلة أمام مفترق للطرق تتعدد فيه أمامها المسارات وتتنوع المسالك تلح عليها ضغوط ضخمة على رأسها كيفية الإفادة المثلى مما تملكه من تراث حضاري عريق وثروات طبيعية هائلة وإمكانات بشرية كبيرة . وزاد من حدة الشعور بذلك من نقد عنيف لسائر نواحي الحياة . وإدراك عام قوي لضرورة التغيير وحتميته وإرادة صادقة للتطور والتقدم وكان طبيعياً أن تتجه هذه اليقظة إلى التربية بوصفها أداة

المجتمع الرئيسة في تحقيق التغيير المنشود ، فكرست الجهود المختلفة لإعادة النظر في أهداف التعليم وبناه وطرائقه ووضعت السياسات والخطط للتوسع فيه ونشره وتجديد محتواه ورفع كفايته الداخلية والخارجية ، وأهم من ذلك تكثيف التعاون على المستوى العربي لمواجهة المشكلات والمتاعب المشتركة وتضافر الجهود للتصدي لها والتعامل معها .

ولعل هذا يفسر ما سبقت الإشارة إليه من تركيز بعض الدول العربية في أهدافها التربوية على اتجاهات معينة أكثر من غيرها كالاتجاه الأيديولوجي وغيره ، وتكشف في نفس الوقت عن مدى الحاجة إلى التوصل إلى صيغة مناسبة لتخليص فلسفة تطوير التربية العربية مما قد يكون هناك من تناقض بين هذه الاتجاهات . فإذا كان من الضروري ألا يتخلى العرب عما في ماضيهم من خلق حضارة وارفة الظلال والاهتداء بها إلى حلول عملية لمشكلاتهم فإن من الضروري أيضاً عدم الإقلال من أهمية البعد العالمي حيث أصبح الكوكب الأرضي وحدة عضوية متفاعلة تترابط فيه جنباته وتتبادل فيما بينها عوامل التأثير والتأثر ، ولهذا فإن استلهام الماضي ، والإفادة بخير ما فيه ، ونقد الحاضر وتحليل النواحي السلبية والقصور فيه ، واستشراف آفاق المستقبل في بعديه العالمي والقومي ركائز أساسية في صنع التقدم .

إن تعدد الأهداف وكثرتها لا يعتبر شراً في ذاته فهو ثمرة طبيعية للتحولات الأساسية في ظروف الحياة في المجتمع . من ذلك مثل أن أقدم الأهداف التربوية كان المحافظة على المجتمع واستمرار الحضارة وبخاصة عندما كانت المجتمعات الإنسانية تعيش في صراع متصل من أجل الحياة والبقاء . ومع نشأة الدولة المنظمة والحضارة الإغريقية بوجه خاص ظهرت أهداف مثل «الإعداد للمواطنة» و «تحقيق نمو الفرد» وتأتي الديانات الكبرى لتضيف هدف «الإعداد للحياة الأخرى» وبتهاوي الإقطاع في أوروبا وظهور المدن ونشأة البرجوازية وتزايد قوتها وغير ذلك من العوامل الاقتصادية والاجتماعية ترتد الأهداف إلى العالم الدنيوي لتصبح «إعداد الناس للحياة» وبتأثير النهضة العلمية الأوروبية وظهور العلوم الحديثة يتجه التأكيد إلى هدف «تحصيل المعرفة» و «تدريب العقل» ثم تأتي الثورة الصناعية والحركات الثورية الديمقراطية والقومية فتبلور أهدافاً مثل «إتاحة فرص التعليم لعامة الناس»

كما أن التقدم في علوم النفس والاجتماع والاقتصاد أسهم في إضافة أهداف تربوية جديدة لم يكن الانتباه موجهاً إليها من قبل، ويأتي تفجر المعرفة والتقدم الهائل في التكنولوجيا وفي وسائل الانتقال والاتصال والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في العالم المعاصر فتفرض أهدافاً أخرى سبقت الإشارة إليها. ويتحتم تقدم الأمم أن تساير حركة التربية فيها هذه التطورات الطبيعية في الأهداف التربوية بإعادة النظر في أهدافها وتعديلها وملاءمتها للظروف والأوضاع الجديدة. أما التبني الموصول لكل هدف جديد يظهر وإضافته إلى مجموعة الأهداف التي سبقته دون التحليل الدقيق لمدى استمرار الحاجة إليها فإنه يؤدي إلى كثرة الأهداف تراكمياً مما يعوق الرؤية الواضحة لأفق المسار ويدخل التحرك التربوي في متاهات متشابكة يتعذر الخروج منها، ويتصل ذلك بما سمي «بالأسر النهري للتعليم» حيث تتأسر الأهداف الجديدة في تلافيف أنظمة التعليم القائمة، وتحتويها بناها وبرامجها وأساليبها التقليدية، وتخرج في النهاية أهدافاً رمزية مفرغة من كل مضمون حقيقي وتصبح شكلية لا روح فيها «كخيال المآتة» حارسة لنظام التعليم القائم. وهكذا تقدم الأهداف المأسورة واجهة إعلامية مضللة لأن التقدمية أو الحداثة فيها ليست إلا قناعاً يخفي وراءه عيوب نظم متخلفة[1].

١ ـ معنى الأهداف:

متى ما قرر واضع البرنامج أو المنهج، أو المدرس أنه سوف يدرّس لتلاميذه شيئاً، فإنه بالضرورة يجب أن يقوم بعدة أنواع من النشاط، ينبغي عليه أولاً أن يقرر ويحدد الأهداف التي يقصد تحقيقها في نهاية المقرر الدراسي أو البرنامج. ثم ينبغي عندئذٍ أن ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطرق التي تناسب الأهداف، والتي تدفع التلميذ مع المادة الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادىء التعلم، وفي النهاية عليه أن يقيس أو يقيّم أداء التلميذ وفقاً للأهداف التي صاغها في البداية.

وقبل أن نمضي في بيان وتوضيح معنى الهدف وطبيعته، نرى أن نوضح ما يكون من علاقة بين النتائج المجردة وبين الغايات، فالنتائج لا تكون نهاية حتمية

(١) محمود قمبر، «حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر» ندوة عن الأهداف المستقبلية للتعليم في الدول العربية، القاهرة، من ٢١ ـ ١٠ إلى ٢٤/ ١٠/ ١٩٧٨، ص ٢٤.

لسلسلة من الخطوات ترتبط بعضها بالبعض الآخر، أي أنه ليست هناك قاعدة يمكن أن نبني عليها الوصول إلى هذه النتائج. مثال ذلك إذا هبت الريح على رمال الصحراء فأحدثت فيها تغييرات، كانت هذه التغيرات أثراً أو نتيجة وليست غاية. أما الهدف أو الغاية فهو نهاية عملية وتكون لهذه العملية بداية ونهاية ومابينهما إلا خطوات مترابطة هادفة ذات مغزى متكاملة تتلو الواحدة منها الأخرى في ترتيب يؤدي إلى تحقيق غاية مرجوة.

وليس معنى توالي الخطوات بين البداية والنهاية أنه يتصف بالآلية، ولكن لا بد أن يكون لهذا التوالي إطراد وتكامل مبني على أساس من الفهم والإدراك والبصيرة، وعن طريق هذا الفهم والإدراك والتدبر، يستطيع الهدف أن يوجه العملية التربوية توجيهاً مبنياً على أساس الذكاء، وبحيث لا يؤدي التسلسل والاستمرار إلى جمود فكري.

فالهدف إذن معناه «وجود عمل مُنظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات»[1] مع استمرار وإطراد وتدبر للغاية أو النهاية المحتملة.

والهدف بصفة عامة هو تعبير عام عن القصد أو النية أو الرغبة، وتتراوح درجة عموميته من العام جداً في حالة الأهداف طويلة المدى، إلى الأقل عمومية في حالة الأهداف قصيرة المدى. والهدف التربوي يعني ما سوف يكون عليه المتعلم حين تتم خبرة التعلم بنجاح. أو بمعنى آخر هو مفهوم يحدد ما هو مقصود أن يجنيه التلميذ من جراء عملية التعلم. إنه الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه. وهي ليست غاية نهائية تقف عندها العملية التربوية ولكنها محاولة للتنبؤ بما يمكن أن تنتهي إليه المجهودات التربوية الحاضرة أو ما يجب أن تنتهي إليه. أي أنه استبصار سابق للنهاية الممكنة (المأمولة) في ظل الظروف الحاضرة. وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية إليه.

فالأهداف التربوية (Aims) هي تعبيرات عامة تحاول أن تعطي شكلاً أو

(١) جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٠٥.

اتجاهاً لمجموعة من المقاصد(Goals) والأغراض (Objectives) أكثر تفصيلاً للمستقبل. ويرى هيوزا Huzhes أن الهدف نهاية أو نتيجة، وليس فقط عملاً أو وظيفة تؤدى، إنه واجب في المكان والزمان، يصف الحالة التي نريد أن نحققها، إنه مقياس للتحصيل ومعيار للنجاح، وشيء قابل للقياس، ذو قيمة تدفعنا نحوه.

إذن الأهداف التربوية ليست عبارات ميتافيزيقية، مجردة، بعيدة أو منفصلة عن حياة الأفراد الخاصة أو العامة، بل هي تعبير عن دوافع الأفراد ورغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم والتي تفسر اتجاهات نظمهم ومؤسساتهم.

والهدف الحقيقي يبدأ غالباً بنزعة ثم تتحول هذه النزعة إلى رغبة، ثم يقف الفرد قليلاً عند هذه المرحلة ليفكر ويتدبر، وليعمل التجارب المختلفة في عقله، أي أنه يفكر دون عمل كي يوفر على نفسه مواجهة نتائج الفروض المختلفة من الناحية العملية، فيكتفي بمعرفتها من الناحية النظرية لينتقل منها - إذا كانت غير صالحة - إلى غيرها، أو لينقلها إلى حيز التنفيذ العملي إذا كانت صالحة. «على أن النزعة قد تكون قوية مندفعة لا تبالي بالعواقب ولا تتبصر بالنتائج، ولا تعتمد على الملاحظة والحكم، ويخرج التفكير والذكاء منها، لتحل محلها فعلة طائشة يجب الا تتخذ أسلوباً أو نموذجاً تربوياً»[1].

والنزعة والرغبة إذا ما أردنا أن نحيلهما إلى هدف يقوم فيه الذكاء بعمله، يجب أولاً أن نقوم بملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية حتى نستطيع أن نرى مدى التفاعل بين الرغبة وبين الظروف المحيطة حتى نرى مدى قدرتها على التحقيق.

والانتقال من النزعة والرغبة إلى تكوين الهدف عملية عقلية معقدة تحتاج إلى كثير من المهارة والذكاء، وهذه العملية تتضمن: ١ - ملاحظة الظروف المحيطة، ٢ - معرفة ما حدث فيما يشابه هذه المواقف في الماضي، ٣ - الحكم الذي يربط ما يلاحظ إلى ما يسترجع بقصد اكتشاف مغزاه. وهذه المراحل الثلاث التي تجعل من الرغبة هدفاً، وتجعل من الهدف خطة عملية دقيقة يعمل فيها التفكير والذكاء والعقل الإنساني، هي مراحل متصلة مترابطة، مستمرة. وبذلك يتسع معنى العمل وتتضح الاحتمالات وتظهر الأساليب المختلفة، وتزداد القدرة على تسيير الأمور

(١) محمد لبيب النجيحي، **فلسفة التربية**، القاهرة: المكتبة التربوية، ١٩٦٣، ص ١٧٠.

نحو الهدف تسييراً مرناً متكيفاً مع مقتضيات الموقف .

وبذلك يختلف الهدف عن الرغبة الأصلية في أنه يترجم هذه الرغبة إلى خطة وطريقة للتنفيذ تبنى على أساس الملاحظة الدقيقة للظروف الموضوعية وبيان الوسائل التي يمكن أن تستغل للوصول إلى الغاية المنشودة ، واكتشاف ما يكون هناك من عقبات قد تعترض طريق تحقيق الغاية ، ثم بناء على هذه الملاحظات معرفة مغزى استخدام هذه الوسائل والتسلسل أو الترتيب الصحيح لاستخدامها بحيث يسهل اختيار الصالح منها وتنظيمه تنظيماً اقتصادياً يؤدي إلى أحسن النتائج وأقل مجهود ، ثم بعد ذلك الحكم على اختيار طريق معين دون آخر من الطرق المحتملة . وبذلك يعمل الفرد ويفكر ويقارن ويصل إلى أفضل طريق له يوصله نحو غايته .

ولما كانت كفاءة المعلم وجودة التعليم رهناً بوضوح الأهداف المعلنة للتربية ، معنى هذه أن وضوح الأهداف التربوية يعد نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي على المدى القصير والبعيد من ناحية ، ولإقامة العملية التربوية على أسس سليمة لإحداث تغييرات مستهدفة في جموع المتعلمين من ناحية أخرى . ذلك أن العمل التربوي شأنه شأن أي نشاط إنساني آخر يتطلب وضوحاً في الأهداف التي توجهه ، وتضمن له الاستمرار والفعل في حياة الناشئين والشباب والمجتمع بصفة عامة . بل أن التعرف الواضح والمحدد للأهداف هو المطلب الأساسي الأول من أجل التنفيذ الناجح لأي مشروع أو برنامج تربوي من ناحية ، كما أنها من ناحية أخرى ، تثير الأهداف الواضحة والمحددة ـ من وجهة نظر العلاقات الإنسانية ـ دافعية المسؤولين عن تحقيقها ، وتسهل المشاركة والتنسيق فيما بينهم ، ومعنى هذا إذ كان لنا أن نخطط ونصمم برنامجاً تربوياً ناجحاً وأن نبذل جهود مستمرة لتطويره ، فإنه من الضروري أن يكون لدينا بعض الإدراك للأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ، وتصبح هذه الأهداف بمثابة المعايير التي في ضوئها تنتقى المواد الدراسية وتنظم محتوياتها ، وتعد أساليب التدريس ، والاختبارات ، وغيرها من أساليب التقويم .

فوضوح الأهداف إذن ، وتحديدها بدقة يساعدنا في تحديد الجوانب التي يجب أن نؤكدها وتركز عليها البرامج التعليمية من جهة كما أنها تساعد واضعي

البرامج التعليمية على اختيار المواد الدراسية والأنشطة والخبرات التربوية المناسبة لتحقيقها من جهة أخرى. أي أنه السبيل إلى ربط عناصر العملية التعليمية بعضها البعض. هذا بالإضافة إلى أنه يساعد المدرسة في الوصول إلى صورة أوضح عما ينبغي أن تكون عليه وظيفتها، والأهداف من هذا المنظور تمثل ما يمكن أن يوصف بأنه «فلسفة تربوية» وهي خطوة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمه وحاجات الأفراد وقيمهم في برامج تربوية.

وهنا نقول فلكل منا رغبات على اختلاف مستوياتنا الفكرية والثقافية والعقلية، وكلما كانت الرغبة قوية كلما كان الدافع قوياً لبذل الجهد الكبير، ولكن ما لم تتحول هذه الرغبة إلى وسائل عملية لتحقيق هدف حقيقي موضوعي فإنها تأخذ مكانها على مستوى الخيال. ويقول ديوي Dewey «طريقة تشكيل الأهداف هي كما يأتي: البداية هي الرغبة، رد الفعل العاطفي ضد الحالة الحاضرة للأشياء وأمل في شيء مختلف، وبفشل العمل في أن يرتبط ارتباطاً مرضياً بالظروف المحيطة، عندما يرتد العمل إلى نفسه خاسراً يسقط نفسه في تخيل موقف لو كان موجوداً لحقق الإرضاء. وهذه الصورة غالباً ما تسمى هدفاً وفي الأحيان الأخرى مثلاً أعلى ولكنها في ذاتها خيال مجرد حلم أو قصر في الهواء. وهي في ذاتها زخرفة رومنتيكية للحاضر، وفي أحسن حالتها مادة لشعر أو رواية، ومكانها الطبيعي ليس في المستقبل بل في الماضي أو في مكان بعيد في هذا العالم، يفترض أنه أفضل، ومثل هذا الهدف كمثل أعلى نقترحه نتيجة ممارسة واقعية فيصبح هدفاً أو غاية عندما نشكله في ضوء الظروف المادية الممكنة لتحقيقه، أي في ضوء الوسائل»(١).

* خصائص الأهداف وطبيعتها:

الأهداف التربوية مرتبطة بموضوع القيم، فالهدف التربوي غالباً ما يتضمن قيمة مرغوب فيها، نريد أن تتحقق. فمشكلة الأهداف في التربية هي قبل أي شيء آخر مشكلة قيم ذلك لأن التربية تتضمن اختياراً لاتجاه معين يسير نحوه نمو التلاميذ، وهذا الاختيار يتعلق ولا شك تعلقاً وثيقاً بالقيم. والاختيار يتضمن

(١) جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة: مكتبة الخانجي، الجزء الثالث، ١٩٦٣.

تفضيلاً لبعض القيم على البعض الآخر، وتمييزاً لبعض المكانات على بعضها الاخر، فإذا ما انتهت عملية الاختيار إلى تحديد اتجاه معين لنمو التلاميذ، فإن هذا لا بد وأن يسبقه سُلّم من القيم تحتل فيه القيم الأساسية المرغوب فيها مكان الصدارة وتحتل فيه أقل القيم رغبة أدنى مكان فيه، وتتدرج القيم حسب أهميتها فيما بين هاتين القيمتين.

وعلى هذا الأساس كان لا بد للعالم التربوي والمخطط عندما يبدأ عملية تحديد الأهداف التربوية أن يكون قد أقام لنفسه وللمجتمع الذي يخطط له هذا السلم المدرج، حتى يستطيع إذا ما تعارضت قيمتان أو أكثر أن يجعل من هذا السلم القيمي الفيصل في هذا النزاع. وإقامة هذا السلم القيمي أمر ضروري طالما أن الأشياء التي نواجهها لا تكون كلها مقبولة تماماً أو مرفوضة تماماً وإنما تتكون من عناصر من كلا الطرفين. على أن هذا السلم القيمي لا يعني بالضرورة أنه جامد، غير متطور وإنما هو مرن يتغير نتيجة الخبرة والتفاعل بين الفرد والبيئة، وهنا تظهر مشكلة فلسفية أخلاقية وهي وضع وطبيعة القيم بصفة عامة، بمعنى هل هذه القيم ثابتة، دائمة، مستمرة لا علاقة لها بتغير الزمان والمكان؟ هل هذه القيم تبعث من الخبرة الإنسانية نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته ولذلك فهي عرضة للتغير بتغير المواقف والأزمنة؟ هل هذه القيم تتوقف على رغبة الإنسان فيها، وعلى قوة جاذبيتها أم أن لها مستوى أعلى من الرغبة فيها والجاذبية نحوها؟ هل هذه القيم من خلق المجتمع ولذلك فهو يحافظ عليها ويسعى إلى الوقوف مدافعاً عنها ضد رغبات الفرد؟[1].

ويتعلق موضوع تحديد الأهداف التربوية بنوع القيم التي يقوم عليها، فمن المفاد أن نميز بين عدد من الأنواع المختلفة للقيم، فهناك القيم المادية التي تحفظ الوجود المادي للإنسان كالطعام والشراب والمسكن، وهناك القيم الإجتماعية التي تنبع من حاجة الإنسان إلى التعاون مع غيره من أفراد البشر وهناك القيم الخاصة بالحق والحقيقة وهي قيم لها أهميتها العظمى عند أولئك الذين يتعطشون إلى المعرفة، وهناك القيم الأخلاقية كالعدل والشرف والأمانة والعفة وهي جميعاً مصادر للشعور بالواجب والمسؤولية. أما القيم التي تدور حول الجمال فهي قيم

(١) محمد النجيحي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٧٤

جمالية، والقيم الدينية أو الروحية فهي القيم التي تربط الإنسان باللانهائي وتدعوه إلى الكمال والتمام[1]، وتعمير الأرض، وعبادة الله الواحد.

وتحديد أهداف التربية يعتمد على أي من هذه الأنواع يعتبر ذا أهمية قصوى لتوجيه النمو الإنساني، فقد يهدف برنامج تربوي إلى تحقيق الأهداف المادية أولاً، وقد يهدف برنامج آخر إلى تأكيد التذوق الجمالي، وقد يعمل برنامج ثالث على أن يكون ميدان الحق هو الميدان الأساس من ناحية القيم. والاختلاف بين هذه البرامج قد يرجع بدرجة كبيرة إلى اختلاف القيم ذات الأولوية والتي تركز عليها المجتمعات المختلفة[2].

والأهداف التي نحددها للعملية التربوية لها طبيعتها التي تختلف باختلاف النظريات الفلسفية، ففي بعض الفلسفات تعتبر الأهداف موجهات للنمو، ويوضح الاتجاه الطريق فيما بعد الموقف الحاضر لما يتلوه من مواقف مباشرة. والأهداف كموجهات لا تعني توضيح نهاية الطريق ولكنها توضح الطريق نفسه، مثال ذلك أن هدف العملية التربوية قد يكون الاعتماد الدائم على الذكاء القائم على النظرة الفاحصة الناقدة، وقد يكون الكفاءة الاجتماعية دون النظر إلى ما بعد ذلك.

وهذه النظرة إلى الأهداف كموجهات يتضمن شيئين: أولاً أن هذه الأهداف ترتبط ارتباطاً مباشراً بالموقف الحاضر. ثانياً إن هذه الأهداف تشكل في ضوء الطرق التي يتبعها الفرد للتقدم من نقطة إلى التي تليها. على أن هذا ليس كافياً لإقامة أهداف تربوية إذ أن الاعتماد على الموقف الحاضر اعتماداً كلياً بهذا الشكل إنما يؤدي إلى فقدان الاتصال بالماضي والمستقبل مما يجعل العملية التربوية غامضة بالنسبة لمستقبل المتعلم ولهذا ينبغي للأهداف أن تتضمن الأبعاد الثلاثة فهي تستقي الخبرة من تراث الماضي، لتحل بها ضغوط الحاضر ومشكلاته متطلعة إلى آمال المستقبل.

وقد تنظر بعض الفلسفات إلى الأهداف على أنها غايات أي أنها مقاصد يجب الوصول إليها وبذلك يكون التركيز في هذه الحالة على الهدف الذي يجب

---

(١) المرجع السابق، ص ١٧٥.

(٢) P. H. Phenix, **Philosophy of Education**, New York : Hewery Holt & Co, 1958 p 551.

الوصول إليه أكثر مما تكون على الحاضر أو الطريق الذي يترتب عليه بعد ذلك. مثال ذلك أن هدف التربية قد يكون تكوين شخصيات على مستوى عال من الناحية الأخلاقية، وقد يكون هدف الوالد من نمو طفله هو تأكيد صفات شخصية كبيرة معينة يرجو من طفله ويتوقع منه أن يحققها، والتأكيد على أن الأهداف غايات يعني في نظر الكثيرين إغفالاً للوسائل إذ أن الوسائل في نظرهم تظهر تلقائياً «آلياً» وسرعان ما تتضح إذا ما حددت هذه الغايات.

ننتقل هنا إلى العلاقة بين الهدف والوسيلة، فالهدف والوسيلة جزءان من كل متكامل لا نستطيع أن نفصل أحدهما عن الآخر، ومن العبث أن نقول أننا إذا حددنا الهدف ستتضح الوسيلة تلقائياً. فالهدف هو نهاية عملية تتكون من مجموعة أهداف أخرى كثيرة فيما بين البداية والنهاية - وكل هدف من هذه الأهداف الفرعية التي تقع بين البداية والنهاية - وهي وسائل إذا ركزنا أنظارنا على الهدف البعيد، وهي أهداف إذا ركزنا أنظارنا عليها بذاتها لتحقيقها. ومن هنا كان النقص الذي يظهر في الرأي الأول وهو النظر إلى الأهداف على أنها موجهات دون أن تكون هناك غايات لهذا التوجيه، وبذلك تفقد العملية التربوية وضوح الهدف[1].

وفصل الأهداف عن الوسائل أدى إلى فصل المادة عن الطريقة في إعداد المدرسين، فقد رأى البعض أن المادة هي التي يجب أن تكون الهدف، أما الطريقة فستكون واضحة من تلقاء ذاتها للذكاء الإنساني. وقال آخرون بأن عملية التدريس هي التي تحتل الأهمية الأولى أما المحتوى فإنه يمكن أن يعنى بنفسه. أما ربط الأهداف بالوسائل في كل متكامل فمعناه الاعتراف بأهمية المادة والطريقة، فالتلميذ يتعلم المحتوى تعلماً فعالاً إذا ما كانت الطرق والوسائل مناسبة وإذا ما أدخل في الاعتبار طبيعة المتعلم ودرجة نضجه. والوسائل تقوم بوظيفتها خير قيام إذ كانت مناسبة للمادة التي يتعلمها التلميذ. فالوسائل لا بد لها من أهداف توجه اتجاهها، والأهداف لا بد من النظر إليها في ضوء الوسائل الضرورية لتحقيقها.

وربط الأهداف بالوسائل يعني أن العملية التربوية عملية حية ديناميكية، فالهدف ليس هدفاً من الناحية النظرية اللفظية ولكنه فرصة للبدء من جديد، ولذلك يبدو أنه من غير الممكن الفصل التام بين الأهداف كموجهات وبين الأهداف

(١) محمد النجيحي، **فلسفة التربية**، مرجع سابق، ص ١٧٦.

كفايات، أو بين الأهداف والوسائل. وإنما قد يكون التمييز الأكبر فائدة بين الأهداف القريبة المدى والأهداف بعيدة المدى، وهذا ما سوف نتناوله فيما بعد.

وإذا كان وضع الأهداف التربوية وتحقيقها هو عمل من أعمال الذكاء يتصف بالبصيرة وإعمال الفكر وربط الحاضر بالماضي والمستقبل، فإنه لكي تصبح هذه الأهداف صالحة من الناحية التربوية لا بد أن تكون لها معايير وسمات نعتمد عليها للحكم على صلاحيتها.

ـ أول هذه المعايير أن الأهداف التربوية ليست نهائية، فإذا كان النمو ليس له هدف من ورائه إلا النمو ذاته، فإن التربية تصبح بذلك عملية مستمرة لا تستقر عند غاية معينة تحققها وإنما تجعل من الهدف عند تحقيقه وسيلة لما بعده من أهداف، وبهذا تستخدم هذه الأهداف استخداماً تجريبياً. وتصبح التربية عملية خلاّقة لا بمعنى أن المعلم أو المتعلم يخلق واقعاً خارجياً، ولكن بمعنى أننا عندما نقبل الواقع الموضوعي فإننا نستخدمه للوصول إلى نتائج مطردة التحسن والتقدم.

وفي هذا العالم الدائم التغير الذي نعيش فيه يلعب الذكاء دوراً كبيراً للحصول على أنواع من التكيف ملائمة، واستخدام القديم المألوف من ثقافتنا للوصول إلى الجديد المبتكر، وهذه هي وسيلة البقاء الأساسية، ومن ثم يستطيع الفرد أن يصنع تاريخه وأن يشكل الحياة على أرضه، ولا يخضع لقدرية تستغل حاضره وتفقده النظرة إلى أمل المستقبل، حتى يصبح وسيلة للجمود الفكري والاجتماعي بدلاً من أن يكون ـ كما هو في الحقيقة ـ صانع التقدم وباني الحضارة[1].

يقول جون ديوي في هذا الصدد «ينبغي للمربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية، فلا شك أن كل عمل مهما بلغ من التحديد هو عام بما يتفرغ عنه من العلاقات، لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء، وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشد يقظة لتلك العلاقات لا يمكن أن تكون عامة إلى حد بعيد، ولكن (العام) قد يستعمل أيضاً بمعنى (المجرد) أو المنفصل عن كل قرينة معينة، ومثل هذا التجريد معناه البعد، مما يعود بنا مرة أخرى إلى اعتبار التعليم

(١) المرجع السابق، ص ١٨٢.

والتعلم مجرد ذرائع نبلغ بها غرضاً منقطع العلاقة بالوسائل»[1].

ومعنى هذا أن الأهداف العامة تصبح نهائية عندما تخلو من اليقظة للعلاقات المختلفة المترتبة عليها، والتي تحد من عموميتها وتجعل منها شيئاً يتصل بموقف من المواقف العمومية. أيضاً عندما تستعمل بمعنى التجريد فإن هذا معناه الانفصال عن المواقف العملية والخبرات الواقعية، وأن يصبح التعليم وسيلة من الوسائل لتحقيق غرض معين مع بُعد هذه الوسيلة عن هذا الغرض عندما ننظر إلى العلاقات التي يمكن أن تربط بينهما.

- المعيار الثاني للأهداف التربوية هو أن الأهداف يجب أن تبنى على حاجات التلميذ وفعالياته الذاتية بما في ذلك دوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة، ولا شك أن هذا المعيار مرتبط بالمعيار السابق، فإذا قلنا بأن الأهداف ليست نهائية فمعنى هذا أنها ترتبط بموقف معين يتعلم فيه تلاميذ معينون لهم حاجاتهم وفعالياتهم ودوافعهم وعاداتهم.

وحاجات التلاميذ ودوافعهم هي محور القيمة التربوية، وهي أساس هام لاختيار المادة التي تكون جزءاً من المنهج، وهي الأساس أيضاً لإثارة نشاط التلاميذ ودفعهم إلى العمل عن رغبة واهتمام. وبذلك يجب أن يمثل الهدف إطلاق هذه الفعاليات التي تكون لدى التلاميذ وتحريرها، فإن الإنسان عندما يضع نصب عينيه هدفاً يرمي إلى تحقيقه فإنه يسعى بكل ما أوتي من وسيلة إلى تحقيق هذا الهدف.

ومعنى هذا أن بناء الهدف على أساس حاجات التلاميذ وميولهم لا يربطه بالموقف فقط ربطا واقعياً ولكنه يعمل على أن تنطلق قوى التلاميذ متحررة في طريق مرسوم لتحقيق خطة معينة والوصول إلى هدف محدد. ويكون هذا المعيار قائماً على أساس ديمقراطي سليم من احترام للفرد وللشخصية الإنسانية ولأولئك الذين يشتركون في عملية ما.

وليس معنى ربط الأهداف بحاجات التلميذ أن تكون هذه الحاجات متقلبة بطريقة فوضوية يندفع وراءها المعلم اندفاعاً يأخذه إلى نهاية الطريق الذي لا

---

(١) جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مرجع سابق، ص ١١٣.

يستطيع العودة منه، ولكن هذه الحاجات يجب أن تكون مبنية على دراسة علمية ودقيقة من خبراء ومتخصصين حتى نستطيع أن نقيم الأهداف على أساس علمي، وعلى أساس تجريبي متطور نعنى فيه بحاضر المتعلم الذي يمثل حلقة مستمرة في مراحل نموه.

- المعيار الثالث، إن الأهداف التربوية يجب أن تكون واضحة، فكثير من الأهداف التي نصيغها للميدان التربوي ليست واضحة بالقدر الكافي في أذهان واضعيها ولا القائلين بها، وبالتالي ليست واضحة في أذهان العاملين في الحقل التربوي، ووضوح الأهداف معناه أن هذه الأهداف قائمة على نتائج علمية سليمة، ومعرفة تربوية أصيلة، ونابعة من تجارب عملية فإذا توفرت فيها هذه الشروط توفر لها شرط الوضوح.

- المعيار الرابع، أن تكون الأهداف مرنة، فالأهداف الجامدة المحددة تحديداً قاطعاً لا يمكن أن تكون هادية للطريق، إذ أنها تجعل من القائم على تطبيقها عبداً لها، لا يستطيع أن يتصرف إذا ما عنّ له موقف يتطلب التصرف. وعليه أن يرجع في كل صغيرة وكبيرة إلى الجهات المسؤولة وإلى السلطة المركزية. لذا يجب على الأهداف أن تتيح لكل ذي عقل وذكاء ولكل ذي موهبة أن يتصرف وأن يتحرك، في حدود الخطوط العامة التي حددتها العملية التربوية أهدافاً لها.

- المعيار الخامس، أن تكون الأهداف التربوية قابلة للتطبيق، فمن غير المعقول أن تحدد أهدافاً للعملية التعليمية لا نعرف كيف نطبقها، بل لا يمكن تطبيقها إذ أنها في هذه الحالة تكون أهدافاً خيالية، ومثل هذه الأهداف ليس لها مكان في الحقل التربوي.

- المعيار السادس، إن الأهداف التربوية يجب أن تنبع من المجتمع، أي أنه لا يمكن أن نستورد أهدافاً من مجتمع إلى مجتمع آخر، فكل مجتمع له تاريخه وتراثه الثقافي وتكوينه السياسي والاجتماعي والاقتصادي، من هذا كله تستمد الأهداف التربوية. ويخطىء الكثيرون عندما ينظرون إلى المجتمعات المتقدمة ويتمنون أن يكون لدينا نفس النظام التعليمي ونفس الأهداف التربوية. إذ أن مجتمعنا العربي له مقوماته الخاصة التي لا بد أن تقوم عليها أهدافنا التربوية. وليس معنى هذا أن نعزل أنفسنا عن التقدم العلمي في المجتمعات المتقدمة، أو نغمض

أعيننا عن الأنظمة التعليمية الأخرى، ولكن يجب أن نطلّع عليها ونسترشد بما مروا به من خبرات. ثم ندرس مجتمعنا دراسة عميقة على أسس علمية، ونحدد له أهدافه التربوية.

- المعيار السابع، هو ارتباط الهدف بالبيئة الصالحة بتحقيق حاجات التلاميذ وفعاليتهم. فإذا كان الهدف يرتبط بهذه الحاجات وبتحقيقها فإنه يجب أن يهيّأ لها الفرصة المناسبة، والمناخ الملائم والإمكانات الصالحة لكي تنمو إلى أقصى درجة لها(١).

تلك هي أهم المعايير والخصائص التي ينبغي أن نراعيها عند وضع الأهداف بصفة عامة، ولكن هناك تصنيفات وأنواع مختلفة من الأهداف تتطلب معايير أكثر تفصيلاً سنتناولها فيما يلي، ونذكر أهمها:

- أن تراعي الأهداف ما يوجد بين المتعلمين من فروق واستعدادات وميول في إطارهم الإجتماعي، وأن تصاغ بصورة تتفق ونتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنساني حتى يتمكن الأفراد من التعلم بطرق فعالة تسمح باستيعابهم المهارات والمعارف والمبادىء والاستفادة بها من موقف إلى آخر.

- أن تتصف الأهداف بالاستمرارية، بحيث تبنى على أهداف سابقة، وتمهد لأهداف لاحقة، وأن يتواكب مع ذلك باستمرار الخبرات والمناهج التعليمية.

- إن الهدف التعليمي يصف نتيجة مقصودة أكثر من كونه وصفاً أو ملخصاً لمحتوى، كما أن صياغة الهدف الجيد هو الذي صيغ بألفاظ سلوكية أدائية أي تصف ما الذي سيعمله المتعلم حين يبين ويوضح تحقيقه للهدف(٢).

بعد أن عرضنا لطبيعة الأهداف وخصائصها ومعاييرها ينبغي أن نتساءل لماذا ندرس الأهداف التربوية وما أهميتها؟

* لماذا ندرس الأهداف؟

لعل ذلك يمكن إيجازه فيما يلي كإجابة على السؤال السابق:-

---

(١) محمد النجيحي، **فلسفة التربية**، مرجع سابق، ص ص ١٨٣ - ١٨٥.

(٢) روبرت ميكر، **الأهداف التربوية**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد نادر، بغداد: معهد الكندي، ١٩٦٧، ص ٧٥.

١ ـ وضوح الطريق الذي ننشده : فعن طريق دراسة الأهداف نعرف إلى أي اتجاه يجب أن نسير فكراً وعملاً ، سلوكاً وتنظيماً . وإذا كانت الأهداف توقعات منتظرة في السلوك نحاول الوصول إليها فإن دراستها من المؤكد تعرفنا بتفاصيل أو عموميات هذه التوقعات بحيث نتحرك نحوها ونوجه العمل إليها ، ونحشد الطاقات تجاهها . أما إذا كانت الأهداف غامضة أو غير محددة ، أو لم يسبق لنا الاطلاع عليها والتمكن منها ، فإن النتائج قد تكون ارتجالية وعشوائية متخبطة ، ففي جميع شئون التعليم لا بد من الاعتراف بأن بعض الأفراد لديهم الموهبة والاستعداد ، والرغبة والإرادة بحيث يستطيعون تحقيق الكثير من غير دراسة وإعداد . معنى آخر هناك مدرس موهوب مدرب يستطيع أن يؤدي بكفاءة عالية من غير دراسة تربوية ومن غير دراسة تفصيلية للأهداف السلوكية والتربوية ، إلا أن هذه قلة نادرة يصعب تصور أنها موجودة في كل مدرسة وكل فصل ، ومن هنا فإن دراسة الأهداف دراسة تحليلية تفصيلية ستؤدي إلى تحسين أداء المعلم ومعرفته الطريق الذي يسير فيه ويتحسن اداؤه في العملية التعليمية .

٢ ـ الإستخدام الأمثل للوسائل والأنشطة التعليمية وحسن اختيارها : من خلال دراسة الأهداف نوجه جميع أنشطتنا داخل الفصل وفي المدرسة توجيهاً معيناً نحو ما نريد أن نحققه من هدف مرسوم للمادة التعليمية المراد تدريسها . فمثلاً معلم الجغرافيا يستخدم الخرائط والصور والمجسمات والإحصاءات وغيرها بأسلوب مناسب وتوقيت مناسب داخل إطار محدد من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف تسعى إليها مادة الجغرافيا في مرحلة دراسية معينة .

كذلك إذا كنا نريد أن تقوم دور الحضانة بتنشئة الأطفال على «التعاون والمشاركة الإيجابية» فهذا الهدف يجب أن نوجه النشاط التعليمي كله نحو تحقيقه ، فالأغاني ، والقصص يجب أن تدور حول هذا المعنى والمفهوم وكذلك تكون أساليب اللعب والترفيه هادفة لغرس هذا المفهوم . فمثلاً تكون الدراجات المتاحة في هذه الدار لا تعمل إلا بمشاركة اثنين من الأطفال ، فطفل يقودها وآخر يدفعه ، ثم يتبادلا الأدوار . وهكذا فالهدف المرسوم جعلنا نعرف كيف نختار ونحدد أفضل الوسائل والأنشطة المختلفة ، وتوجيه العملية التعليمية على أفضل وجه .

٣ ـ معرفة المستوى الذي نسعى لتحقيقه: فعن طريق الأهداف التعليمية ـ خاصة السلوكية ـ نستطيع معرفة المستوى والدرجة والنسبة والمعدل الذي ينبغي أن نصل إليه. فكل معلم في مادته يعرف المستوى والمحتوى المطلوب للوصول إليهما خلال العام الدراسي في النواحي المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وكلما كان التحديد في الأهداف واضحاً كلما كان القياس سهلاً. وهذا التحديد القاطع نفسه مصدر قوة وضعف للأهداف السلوكية، فإذا كان القياس سيصبح أمراً ميسراً، فإن التحديد القاطع جعل للمتعلم نهايات قطعية لا يمكن تجاوزها، فالمعلم يشعر أنه مقيد، والمتعلم يشعر أن له حدود لا يمكنه تجاوزها.

ومن هنا اعترض بعض الليبراليين على الحسم والتحديد في الأهداف الإجرائية وعلى تلك القيود التي وضعت الطلاب في قوالب جامدة هدفها الإعداد دون النمو والانطلاق والتخصص الضيق دون التنوع والثراء الفكري، والسعي وراء الدرجة العلمية والوظيفة دون هضم أو استيعاب أو تطبيق ما تعلمناه.

بالطبع لا يعني هذا أن نترك الأمر دون حساب أو تقدير وقياس ولكن المبالغة في هذا إفساد لعملية التعليم وتوجيه لها لخدمة التحصيل دون الفهم[١]. ومن ثم فمعرفتنا للأهداف هي بمثابة معيار نقيس في ضوئه مدى ما وصل إليه المتعلم من مستوى معرفي أو مهاري أو وجداني لكي نعيد مراجعة العملية التعليمية إذا كان هناك خلل أو قصور.

٤ ـ مراجعة العملية التعليمية: إن إعادة النظر في العملية التعليمية أمر حيوي من أجل تطويرها ورفع كفاءتها، فلا بد أن تتم عملية التغذية المرتدة Feed back بين الأهداف وطرق التدريس والتقويم، فأثناء التقويم نعود مرة أخرى للأهداف التي وضعت للعملية التعليمية للتأكد من: هل تحققت بدرجة عالية من الشمول كما هو مطلوب؟ وبأي النسب تحققت الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية؟ ولماذا لم تتحقق الأهداف المهارية؟ هل لنقص الإمكانات أم لعدم الاهتمام بها؟ ولماذا لم تتحقق الأهداف الوجدانية؟ هل لعدم الإيمان بها؟ أم لأنها مفروضة على المعلم؟ ما السبب في أن تلاميذ الصف الثالث فصل أول أفضل

---

(١) حسان محمد حسان، وآخرون، **دراسات في فلسفة التربية**، ط ١، القاهرة: ١٩٨٦، ص ص ٩٦ - ١٠١.

في جانب التحصيل الكمي من تلاميذ الصف الثالث فصل ثاني؟

هل استطعت أنا كمعلم للرياضيات أن أحقق «روح الاستقلال الذهني» لتلاميذي كما طلبت الوزارة في أهدافها؟ وإن لم أكن قد حققت، فما السبب؟ هل السبب أنه لا توجد صلة بين الرياضيات والاستقلال الذهني؟ أم إن الاستقلال الذهني في الرياضيات نتيجته ٥٪ لأن الاستقلال الذهني في المجتمع غير موجود؟ وهل الوزارة زودتني بوسائل لتنمية الإستقلال الذهني؟ وهل كلية التربية أعدتني بطريقة فيها نوع من أساليب الاستقلال الذهني؟ وهل كلية التربية، والتربية العملية أفادتني في مجال الاستقلال الذهني؟ وهكذا عشرات الأمثلة والأسئلة لكي يتضح في ذهنك أن دراسة الأهداف لك كمعلم تسهم في مراجعة العملية التعليمية ككل حتى نعيد الكرّة ونعرف جيداً نوع الأهداف التي نريدها، ووسائل تحقيقها.

٥ ـ تحديد أساليب التقويم: أيضاً من خلال الأهداف يمكن لنا تصميم أدوات التقويم المناسبة، فهل الهدف الذي وضعناه يركز على أهمية الحفظ أم على الابتكار؟ وهل الهدف اقتناء الكتاب وترديد ما جاء فيه أم المناقشة والمراجعة؟ أسئلة كثيرة تؤكد أن التقويم من حيث المعنى والأدوات مرتبط كل الارتباط بالأهداف.

فإذا كانت الأهداف تسعى إلى تخريج طالب يحفظ ٢٠٠ بيتاً من الشعر الجاهلي و ٢٠٠ بيتاً من الشعر العباسي... إلخ فغالباً ما يكون التقويم معتمداً على استرجاع هذه الأبيات. أما إذا كان الهدف تحليل الحياة الاجتماعية للمجتمع الجاهلي أو العباسي من خلال شعره، فلا ضرورة للحفظ بل التركيز على فهم المعاني الاجتماعية والرموز الأدبية والموجودة في الأبيات. ولا ضرورة للتركيز على المفردات وجذور معانيها بل الاهتمام بالمعاني والمفاهيم والأفكار.

ذلك مثال بسيط يوضح كيف أن الأهداف توجه التقويم، كما سبق لها أن وجهت المنهج والأنشطة، ومن ثم علينا أن نعرف المزيد عن الأهداف وتصنيفها ومستوياتها المختلفة.

* تصنيف الأهداف ومستوياتها:

لقد شُغِل المربون بالأهداف التربوية وحاولوا دراستها وتحليلها ووضعوا لها تصنيفات وتقسيمات شتى، ميزوا بين الأهداف العامة والخاصة، والأهداف من

حيث الصياغة عامة أو محددة (إجرائية)، وفرقوا بين الأهداف القريبة والبعيدة المدى، والمباشر (الظاهرة) والغير مباشرة (المستترة) والأهداف المرحلية والنهائية، وبين كونها أهداف نسبية أو مطلقة.

كما حاولوا التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالأهداف، كالأغراض Objectives والمرامي أو المقاصد Goals ومن المعروف أن المدرسة الإنجليزية درجت على استخدام كلمة الأهداف بمعنى Amis أما المدرسة الأمريكية فتفضل استخدام الأغراض بمعنى Objectives على أنها أكثر تحديداً من الأهداف Amis ذلك لأن المدرسة الأمريكية تميز بين هذين المفهومين على أساس أن الأهداف أعم وأشمل من الأغراض[1]. ومن ثم نعرض بشيء من الإيجاز بعض من هذه التقسيمات والمستويات:

أ ـ الأهداف النسبية والمطلقة: الأهداف التربوية قد تكون نسبية متغيرة أو مطلقة ثابتة، وعندما تعتبر الأهداف التربوية نسبية متغيرة فإنها تكون بذلك خاضعة للمراجعة من وقت لأخر، والأهداف التربوية تتغير للأسباب الآتية: أولاً نتيجة تغير الظروف بمرور الزمن، فطالما أنها تنبع من التفكير والتأمل في وضع معين فإنها تتغير بتغير هذا الوضع. فالأهداف الصالحة للطفل الصغير لا تصلح للشخص الناضج. أما السبب الثاني لتغير الأهداف فهو الوضوح الذي يتبع الأهداف بمرور الوقت والزمن، فالأهداف التربوية هي في الغالب أفضل ما يمكن الوصول إليه في وضع معين غامض، وتتعدل هذه الأهداف في ضوء ما يناله الفرد من خبرة أوسع ومن معرفة أعلى. أما السبب الأخير فهو التغير في بناء القيمة نفسها، وهذا التغير يكون أبعد من تغير الظروف أو زيادة المعرفة، ذلك لأنه تغيير أساسي في نظام القيم مما ينتج عنه تغير في الأهداف[2].

أما الأهداف المطلقة الثابتة، فهي التي يعتقد أصحابها أن الزمن لا ينال منها وأن التغيير لا يمكن أن يصل إليها، ذلك لأنها وصلت ـ في نظرهم ـ إلى مستوى من الكمال، وأن استمرارها فترة طويلة من الزمن قد أدى إلى ثبات صلاحيتها فتعني نمطية تربوية ثابتة، لا تتغير على المدى البعيد، وذلك لارتباطها

(١) محمد منير مرسي، **فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ١٠٧.
(٢) محمد النجيحي، **فلسفة التربية**، مرجع سابق، ص ١٧٧.

بنظام ثابت للتعليم والقيم ، ولكنها قد تسمح إلى حد ما بالمرونة والتنوع في الأهداف المباشرة والقريبة التي تتفرع منها.

ب ـ الأهداف الظاهرة والمستترة : تعتبر الأهداف التربوية صريحة إلى الحد الذي تكون معه واضحة ومحددة ، ولذلك تعتبر الأهداف المباشرة صريحة لأنها تسعى إلى غاية منشودة ، عبرت عن نفسها صياغة لهدف ظاهر معلن . فمثلاً «أن يستطيع الطالب أن يميز بين الحمض والقلوي» هذا هدف مباشر ظاهر صريح في عباراته التي يمكن الرجوع إليها والتحقق من المستوى الذي وصل إليه الطالب من معارف ، وقد يكون هناك هدف ضمني مستتر غير معلن يصاحب هذا الهدف ، وهو ما قد يتعلمه الطالب أثناء إجراء التجارب واستخدام الأجهزة من تنظيم وتتابع ومشاهدة ودقة وملاحظة، ومهارة في أثناء هذه العملية التعليمية التي تصاحب التجربة والتعامل مع الأدوات المعملية . مثال آخر لمدارس الإرساليات التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر وجاءت إلينا من الغرب هادفة إلى «تعليم أبناء الفقراء وتقديم المساعدات لهم» فكان هذا هو الهدف الصريح المعلن . ولكن هدفها المستتر هي مدارس للتبشير، تسعى إلى نشر التعاليم المسيحية ، وفتح باب الأفكار الغربية والعقائد الأخرى .

وقد تلجأ بعض المؤسسات إلى عدم الإفصاح عن أهدافها المستترة وتكتفي بما هو معلن ، وذلك خوفاً من رفض الجماهير أو مواجهة السلطة لها ، وأحياناً لا تعلن بعض السلطات عن كل الأهداف التي تسعى إليها (بصورة صريحة) عندما تقيم مؤسسة تعليمية أو ثقافية ، وعلى الرغم من ذلك فإن الهدف الضمني المستتر يمكن أن يستدل عليه من خلال المناهج والأساليب التربوية التي تستخدم لتحقيق الهدف .

ج ـ الأهداف الخارجية والداخلية : ونقصد بالأهداف الخارجية تلك التي تُوجه البرامج التعليمية والمناشط التربوية من خارج الموقف التعليمي العملي نفسه ، وهذه الأهداف تصاغ عادةً عن طريق السلطات التعليمية العليا ، وتنبع نظرية الأهداف الخارجية من الحاجة التي يشعر بها كثير من الناس إلى ضرورة وجود مستويات من التوجيه غير تلك التي تتضمنها الخبرة العادية . وتعبر هذه الحاجة عن نفسها فى شكل طلب لأهداف أو قيم تفرضها السلطة عن طريق

المناشط التعليمية. فلا يكفي في نظرهم أن يقوم التلاميذ بمناشط تعليمية ولكنهم يجب أن يحققوا نتائج معينة.

والاعتراض على نظرية الأهداف الخارجية لا ينبع من الاعتراض على وجود حاجة لتوجيه النمو وإنما ينبع هذا الاعتراض من الاعتقاد بأن التوجيه يجب أن ينبع من الداخل لا أن ينبع من خارج خبرة الفرد. فليس هناك اعتراض على أن يحدد التلاميذ والإداريون أو السلطات التعليمية الأهداف التربوية ما دام هذا التحديد ينبع من داخل الخبرات والممارسات والواقع التربوي.

وتعتمد هذه الطريقة على النظر إلى الأهداف التربوية على أنها عملية يفرضها الكبير على الصغير، والسلطات العليا على السلطات الدنيا، وهذا يتعارض مع المبدأ القائل بأن كل فرد يجب أن يحدد أهدافه بنفسه وكلما حدد هذه الأهداف بوضوح كلما كان ذلك أفضل بالنسبة له.

ومن عيوب نظرية الأهداف الخارجية التي تحدد فيها السلطات العليا الأهداف التربوية وتبعث بها إلى المنفذين، إنها لا تدخل في اعتبارها مطالب المواقف المعينة. فمن المرغوب فيه لكي تقوم العملية التعليمية على أساس سليم أن تكون الأهداف مشتقة مما تتطلبه المواقف التربوية المعينة. وعلى هذا الأساس تصبح هذه النظرية غير ذات جدوى إذا ما أغفلت وتخطت القائمين بالعمل التعليمي وأهملت شخصيات أولئك الذين يتلقون العلم.

فكل فرد يجب أن تكون له أهدافه الواقعية التي تنبع من المواقف العملية التي يواجهها والتي يتصارع معها. ومثل هذه الأهداف لا نستقبلها من الآخرين معدة جاهزة ولكنها تتصف بأنها نابعة من المواقف الحية المتغيرة في البيئة التعليمية، ولقد قال أفلاطون «إن العبيد وحدهم هم الذين يتلقون أهدافهم معدة جاهزة من الآخرين». ويقول ثورنديك: «إن مشكلة السلطات التعليمية العليا أن تحدد ما يجب أن تحققه المدرسة وأن تنظم الخطط للعمل المدرسي الذي يحقق الأهداف المرغوبة. وبعد أن تحدد هذه السلطات التغييرات اللازمة تترك للمدرسين تنفيذها لثقتها فيهم وتصبح مشكلة المعلم أن يقوم بإحداث هذه التغييرات بأقل التكاليف وبأكثر تأكيد ممكن في ظل الظروف المدرسية وتكون مهمة تقديم معلومات معينة وتكوين عادات معينة، وزيادة قوى معينة، وإثارة اهتمامات معينة

وتكوين مثل عليا معينة، ولكن المشكلة تبقى في أساسها واحدة، فإذا أعطيت أطفالاً لتغييرهم، وتغييرات لتنفيذها كيف أتقدم؟ وإذا ما أعطيت المواد اللازمة والأهداف التربوية فما هي الوسائل والطرق التي أستخدمها»[1]؟

د ـ الأهداف البعيدة والمتوسطة والقريبة المدى: إذن تلك هي وجهات نظر وتقسيمات للأهداف من حيث أبعادها وصياغتها ومن الذي يضعها؟ ومن ثم اتخذت الأهداف معاني ومستويات شتى، والحد الذي يمكن الحديث عنه تفصيلاً هو الأهداف التربوية Educational Aims والمرامي أو المقاصد التربوية Educational Goals والأغراض التعليمية Educational Objectives والأهداف التربوية غالباً ما تكون بعيدة المدى وتوجه جميع المراحل التعليمية وتربط بينها وبين المؤسسات الأخرى. والمرامي التربوية غالباً ما تكون متوسطة المدى توجه واضع المناهج ومصمم الكتب الدراسية والمسؤولين عن الأنشطة التربوية، بينما الأغراض التعليمية غالباً ما تكون قريبة المدى توجه مؤلف الكتاب المدرسي، والمعلم أثناء عمله داخل الفصل وخارجه، وفي صورة أهداف إجرائية يسعى إلى تحقيقها.

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن تحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين: ١) الزمن اللازم للوصول إلى الهدف وتحقيقه. ٢) مدى العمومية التي تصاغ بها الأهداف.

وكلما كان الهدف عاماً وعريضاً، ويأخذ زمناً طويلاً في تحقيقه فإنه يقع في المستوى الأول وهو الهدف بعيد المدى Aims وكلما أصبح الهدف أقل في درجة العمومية والزمن اللازم لتحقيقه وقع في المستوى الثاني المقاصد Goals وكلما كان أكثر وضوحاً ودقة في صياغة عباراته أو ألفاظه الأدائية Performance Terms ويستغرق تحقيقه وقتاً قليلاً، قياساً بالمستويين السابقين، وقع في المستوى الثالث وهو مستوى الأهداف المحددة، الأغراض Objectives وسوف نوضح هذه المستويات بشيء من التفصيل.

أولاً ـ الهدف بعيد المدى Aims : يعرف بأنه عبارة عامة تعطي شكلاً أو

---

(١) E. L. Thorndike, **The Principle of Teaching**, New York : A Seiler, 1920. pp 3, 7.

اتجاهاً لمجموعة من المقاصد أو الغايات المستقبلية ، ومثال لذلك أهداف المجتمع ، وتشتق الأهداف العامة من الفلسفة الاجتماعية في المجتمع ، ومن الديانة التي يعتنقها أفراده كما أنها تعطي نقطة البداية التي تحدد اختيار المقاصد Goals والأهداف المحددة التي نسميها أغراض Objectives ورغم أن العمومية جزء من طبيعة الأهداف بعيدة المدى إلا أنها تتصف بمجموعة من السمات نجملها فيما يلي :

- تتسم بالاتساع والعمومية والمثالية والطموح .
- تعبر عن قيمة معينة يراد تحقيقها في كل عبارة من عباراتها .
- تشير إلى حيث يجب أن يركز الجهد وتحشد الطاقات لتحقيقها .
- تستغرق في تحقيقها فترات زمنية طويلة .
- تكتسب صفة الجماعية في صياغتها ، فلا تقتصر في وضعها أو القيام بتحديدها على المتخصصين في شئون التربية ومسائل التعليم فحسب ، بل يشاركهم في إعدادها وصياغتها الأجهزة التشريعية ، والتنفيذية ، والمسئولون عن توجيه مجالات العمل والإنتاج في المجتمع .
- تتيح الفرصة لإدخال التعديلات الضرورية ، والتي تمليها الظروف المتغيرة .

وقد ناقش كثير من الفلاسفة والعلماء بدءاً من أفلاطون إلى جون ديوي وآخرون في وقتنا هذا قضية الأهداف العامة ، وانتهوا إلى التعبير عن رؤية ما لقضاء الإنسان وقدره ، رؤية ما للحياة ، وللمجتمع ، والفرد ، والمنفعة الاجتماعية ، والفعالية المهنية ، والذكاء الاجتماعي ، والمسئولية المدنية ، والنمو الشخصي للفرد . . . إلخ ، وتميل صياغة الأهداف على هذا المستوى إلى أن تكون فلسفية تماماً ، ومن ثم يصعب بالتالي تحديد ما إذا كان الهدف قد تحقق بنجاح أم لا؟ وإلى أي مدى؟

ثانياً - الهدف متوسط المدى Goals : هي أهداف أقل عمومية وأقصر مدى من الهدف العام ، وتندرج تحتها أهداف التربية ، والمراحل التعليمية بصفة عامة . بينما يوضح الهدف العام Aim الاتجاه الذي نسير فيه ، فإن المقاصد تصف الطريق الفعلي للوصول إلى تلك النهاية . وقد سبق أن ذكرنا بأن الهدف بعيد المدى يمكن

أن يقسم إلى مجموعة من الغايات والمقاصد تمثل كل منها نقطة تحول بمعنى أن بعضها يستلزم أن توجه الجهود إلى تحقيقه مبكراً ، في حين أن البعض يمكن أن يتزامن في تحقيقه ، بينما البعض الآخر يمكن أن يرجأ إلى وقت لاحق ، وعلى ذلك يصبح من الضروري أن يكون هناك نوعاً من الترتيب للمقاصد المختلفة لتحديد الأولويات وبصفة عامة تفيد الأهداف عند هذا المستوى في تطوير البرامج التعليمية ، وفي تخطيط أنماط من القرارات الدراسية ، وميادين المعرفة التي سيتم ارتيادها وتقديمها للمؤسسات التعليمية المختلفة والموجودة بالمجتمع . هذا فضلاً عن أهميتها القصوى في توصيل أهداف التربية إلى جماهير الشعب ، والوصول إلى نوع من الفهم المشترك لما تسعى التربية إلى تحقيقه في المجتمع ، وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن هناك مجموعة من المعايير للأهداف الجيدة عند هذا المستوى نجملها فيما يلي :

- أن تؤدي إلى تحقيق الحاجات الإنسانية الأساسية .

- أن تكون نابعة من المواقف والظروف الاجتماعية ، قائمة على دراسة وافية لما فيها من مشكلات وإمكانات .

- أن تكون متسقة أو غير متناقضة في علاقتها مع بعضها البعض .

- أن تكون متسقة مع المثاليات الديمقراطية ، والمبادىء الإنسانية .

- أن تكون قابلة للتحويل إلى عبارات سلوكية .

- أن تتصف بالمرونة والقابلية للتغيير ، وبصفة خاصة عندما يثبت أنها غير مفيدة ، أو غير ذات جدوى . فالهدف الجيد يشتق قيمته من قدرته على تغيير الظروف إلى الأفضل ، وإذا لم ينجح في ذلك يخضع للمراجعة والتعديل لاكتساب معانٍ جديدة وعمقاً جديداً أو نحو ذلك .

- ألا تفرض أنشطة معينة لتحقيقها ، بل يكون هناك تحريراً للأنشطة ، ومن ثم تتاح الفرصة لاختيار الأنشطة المناسبة لبلوغ الغاية المرجوة . ولكي تتحقق المعايير السابقة من المقاصد التربوية فإنها تخضع لعملية صياغة يراعى فيها أن تقوم على مبادىء وأسس هامة نذكر أهمها :

١ - أن تكون الأهداف مناسبة للظروف المتغيرة في المجتمع وفي العالم

المحيط به . فالأهداف التي لا تنبع من المجتمع الذي تنتمي إليه ، وفي نفس الوقت تقوم على الثبات والسكون الاجتماعي تعتبر غير ذات جدوى .

٢ ـ أن تراعى الأهداف ما يوجد بين الأفراد من فروق في الاهتمامات والاستعدادت والقدرات والميول في إطارهم الإجتماعي ، ذلك أنها ينبغي أن تكون في خدمة الجميع ، ومن أجل نموهم جميعاً .

٣ ـ أن تكون الأهداف (المقاصد Goals) من أجل المراحل التعليمية المختلفة ، ومن أجل تهيئة الشباب للعمل في المجالات المتنوعة والمتغيرة ولمواجهة المطالب الإجتماعية والمتجددة . فلا تعطي اهتماماً لمجموعة أو فئة معينة من الشباب دون باقي الفئات الأخرى ، وإنما يجب أن توجه اهتمامها لجميع الأفراد بغض النظر عن أهدافهم الاجتماعية والمهنية .

٤ ـ أن تكون الأهداف من أجل الحياة الديمقراطية ، فلسفة وطريقة حياة ، بمعنى أن المنهج وطرق التدريس والجو المدرسي ، والعلاقات بين المدرسة والبيئة ينبغي أن توجه بأهداف تستوعب قيم الحياة الديمقراطية ومُثلها العليا .

٥ ـ أن تصاغ الأهداف بصورة تتفق ونتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنساني حتى يتمكن الأفراد من التعلم بطرق فعالة تسمح باستيعابهم المهارات والمعارف والمبادىء والإفادة بها من موقف إلى آخر.

٦ ـ أن تصاغ المقاصد التربوية بصورة تكفل إحداث التغييرات اللازمة في الفرد والمجتمع على حد سواء ، بما يحقق النمو الشامل والمتعدد الجوانب ومن الضروري في هذا المجال مساعدة الأفراد على إدراك التغيرات المرغوبة ، وفي نفس الوقت مساعدة المدرسة على إحداث هذه التغييرات فيهم .

٧ ـ ينبغي أن تكون الأهداف قابلة للتحديد، حتى يمكن صياغتها في عبارات إجرائية وممارسات عملية وبرامج تعليمية ، ومن ثم يجب أن تكون واضحة ومدروسة بعناية .

ثالثاً ـ الأهداف المحددة قريبة المدى (الأغراض Objectives) : وهي صياغة أكثر خصوصية وتحديداً ودقة للمقاصد التربوية ، وهي قريبة المدى ، عباراتها تصف الأداء المتوقع من المتعلم والذي يصبح قادراً على أدائه بعد الانتهاء من

دراسة برنامج معين ، ويندرج تحتها أهداف المنهج وأهداف المواد الدراسية ، وتعتبر الأغراض أهدافاً تكتيكية في طبيعتها ، كما أنها أكثر وضوحاً وتحديداً بحيث يمكن قياسها ، إنها تمثل محاولة لوصف ما سوف يفكر فيه التلاميذ بدقة ، وما سوف يفعلوه ويشعروا به عند نهاية خبرة التعلم . فضلاً عن وصف النشاط الذي سوف يكون المتعلمون قادرين على القيام به ليبرهنوا على تمكنهم فيما قدم إليهم ، ومن ثم يطلق عليها الأهداف السلوكية ، كما ينظر إليها على أنها وسائل تتحقق بواسطتها المقاصد التربوية . وبصفة عامة يجب أن يراعى في الأهداف قريبة المدى أن تتوافر فيها العناصر والمعايير الآتية :

أن يكون الهدف محدداً بوضوح ، فأي غموض أو إبهام فيه يعني اختلافاً في تفسيره ومن ثم في اختيار المحتوى وطرق التدريس والخبرات التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيقه .

أن يكون الهدف مناسباً لمستوى التلميذ فهو المكلف بالوصول إلى الهدف المنشود .

أن يتضمن الهدف فعل سلوكي يشير إلى نوعية السلوك المراد أن يحققه التلميذ ، والمستوى الذي وصل إليه .

أن يكون أداء التلميذ الذي يصفه الفعل السلوكي في الهدف قابلاً للقياس . فذلك يساعد على قياس مدى تحقيق الهدف أو مدى تعلم التلميذ ، والتغير الذي حدث في سلوكه .

يجب توضيح من الذي سيؤدي السلوك المرغوب فيه ، المتعلم أو الفصل كما يجب تقديم وصف دقيق واقتصادي للسلوك النهائي الذي يؤديه المتعلم على أن يتضمن ذلك الحد الأدنى للأداء أو يكون كمياً كلما أمكن ذلك ، حتى يمكن قياس مدى تعلم التلميذ ومدى تحقيقه للهدف المذكور .

تحديد مواصفات الظروف المرتبطة التي يمكن أن يؤدى فيها السلوك ، وسوف يوضح ذلك المعطيات والقيود المفروضة على التلميذ كعامل الوقت ، والأدوات والتجهيزات ، والمعلومات والمواد المستخدمة عندما يظهر السلوك النهائي .

يجب الإشارة إلى المعيار الذي يمكن من خلاله تقويم أداء التلميذ ، وتحديد ما إذا كان قد نجح في إظهار السلوك المرغوب فيه أم لا .

واقع الأهداف في مدارسنا:

بعد أن عرضنا للأهداف التربوية وتقسيماتها المختلفة، يجب أن نعرف مستويات الأهداف وأمثلة لها في مؤسساتنا التعليمية، والتي تظهر في أهداف التربية، وأهداف المراحل التعليمية، والمواد الدراسية المختلفة من خلال الوثائق الرسمية.

- فالأهداف التربوية العامة Educational Aims أو البعيدة المدى، تتمثل في صياغة الأهداف العامة للتربية في الدولة، وما تنشده تجاه المواطنين والمتعلمين والنشء في المدارس، وما يجب أن يكونوا عليه.

فهدف التربية والتعليم في دولة قطر هو «تكوين جيل مؤمن بالله، معتز بالإسلام، مخلص لوطنه وعروبته، مُشرب بروح الحق والخير، والعدالة متكامل النماء بروحه وعقله وجسمه ووجدانه، مزود بروح النضال والعمل من أجل نفسه وأمته ودينه والإنسانية جمعاء»[1].

- أما الأهداف المتوسطة المدى Educational Goals فإنها تظهر في صياغة لأهداف المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، والإعدادية والثانوية) وكل مرحلة لها أهداف خاصة بها، والتي هي في النهاية تخدم وتحقق الهدف التربوي العام الذي على المستوى الأول.

ونعرض هنا بعض من أهداف المرحلة الابتدائية، كمثال للأهداف متوسطة المدى:

١ ـ أن نعمق في الطفل معنى الإيمان بالله.

٢ ـ أن يتمكن الطفل من أدوات المعرفة الأساسية، كالقراءة، والحساب والكتابة، والتعبير، ويقدر على استخدامها في الحياة العملية استخداماً نافعاً.

٣ ـ أن توجه انفعالات الطفل توجيهاً صالحاً حتى لا يتعرض للكبت والانحراف وتنمي فيه القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه.

---

(١) وزارة التربية والتعليم، **مناهج اللغة العربية**، الدوحة: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ط ١، ص ١١.

٤ ـ أن يفهم التلميذ فهماً عاماً، وطنه المحلي الذي يعيش فيه، باعتباره جزءاً من الوطن العربي الكبير الذي ترتبط أجزاؤه بروابط الدين، والتاريخ، واللغة والمصالح المشتركة[1].

وتأخذ الأهداف التربوية في صياغتها شكلاً محدداً كلما أخذت في الانحسار في مادة دراسية واحدة، فنجدها ما بين كونها متوسطة المدى وما بين كونها قريبة المدى يظهر في أهداف تدريس مادة اللغة العربية، للمرحلة الابتدائية، وتجدر الإشارة إلى بعض منها:

ـ بناء العقيدة الإسلامية على أساس الوجدان والفكر والاقتناع، والعمل بشريعة الإسلام، إيماناً بدورها الفعال في إصلاح الفرد والجماعة.

ـ إدراك المتعلم أن اللغة العربية هي الرابطة القومية بين أبناء الأمة العربية وهي أهم مقومات الوحدة بين دولها من المحيط إلى الخليج.

ـ الالتزام بالنظام الأسري، وقيام كل فرد من أفراد الأسرة بواجبه تجاه الآخر لينشأ من هذا التلاحم مجتمع سليم يرتكز على المحبة والمودة والإيثار ومعرفة الحقوق والواجبات في ضوء مقررات الإسلام.

ـ حب اللغة العربية والاعتزاز بها كأداة لتوسيع المدارك وتهذيب الوجدان ووسيلة لاكتساب المعرفة، وتحصيل المعلومات المختلفة.

ـ تكوين المواطن القارىء المحب للاطلاع والاستزادة من المعرفة، والتعلم الذاتي المستمر[2].

ـ أما الأهداف التربوية قريبة المدى Educational Objectives فهي أهداف أقرب إلى التحقيق وتأخذ شكلاً عملياً في الأداء والتحديد من خلال أهداف تدريس مادة فرعية من مقرر اللغة العربية وهي على سبيل المثال مادة القراءة التي من أهم أهدافها:

١ ـ اكتساب القدرة على النطق الصحيح، والأداء اللفظي السليم، وحسن الوقوف عند انتهاء المعنى.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٢.

(٢) نفس المرجع، ص ٢٠ ـ ٢١.

٢ ـ تعويد القراءة الصامتة، مع الفهم الدقيق، والسرعة الملائمة.

٣ ـ التدريب على القراءة الحرة في مظانها المتنوعة كالكتاب ذي الموضوع الواحد، ومكتبة الفصل، والمجلات والصحف، لتصبح عادة تحول دون الارتداد إلى الأمية.

٤ ـ تقويم السلوك بالعبرة والمغزى اللذين تشتمل عليهما المادة المقروءة.

٥ ـ استخدام علامات الترقيم في أثناء القراءة، والاستفادة بها في تمثيل المعاني وتمثلها.

المقارنة من النص القرآني باعتباره قمة القمم في اللغة العربية، والبيان العربي[١].

وإذا أردنا أن نضرب مثالاً للأهداف الإجرائية فإننا نأخذ الهدف المحدد الوارد في الفقرة (١) من أهداف القراءة للمرحلة الابتدائية، ولنعد درساً للصف الأول بهذه المرحلة، فيجب أن نصيغه هكذا «يستطيع التلميذ أن يفرق بين الحروف التالية نطقاً وكتابة ض. ظ. ذ. ز.» ومن ثم يقوم المعلم بذلك حتى يستطيع الطفل في النهاية التعرف عليها ونطقها وكتابتها. ذلك هو الهدف المحدد الاجرائي الذي يريد المعلم أن ينجزه خلال حصة واحدة. فعند تحضيره للدرس يجب أن تكون أهدافه أكثر تحديداً ودقة.

بطبيعة الحال هناك فروق واختلافات داخل المواد الدراسية، فالمواد الدينية، والاجتماعية تعطي اهتماماً أكبر ـ بحكم طبيعتها ـ للأهداف الوجدانية والاجتماعية. بينما التربية الرياضية تعطي اهتماماً أكبر للأهداف الحركية والسلوكية، ولكن ألست معي على أن التربية الرياضية لو ركزت على الجانب الجسمي وأهملت الجانب الاجتماعي والوجداني، فأنها تربي بذلك أجساماً من غير روابط إنسانية ووجدانية؟ فما معنى أن يتم الفوز ولو بالغش والخداع؟ وما معنى أن يصبح هدف المسابقات الرياضية الحصول على الجوائز بصرف النظر عن سائر الجوانب؟ وما معنى أن يتحول التشجيع إلى تعصب أعمى.

وهكذا فالأمثلة كثيرة تؤكد أنه مع ضرورة الاهتمام والتركيز على جوانب معينة ينبغي عدم إهمال الجوانب الأخرى أو تركها.

(١) نفس المرجع، ص ص ٢١ ـ ٢٢.

ومجمل القول أنه يمكن الخروج بالنتائج التالية :ـ

* هناك أهداف تربوية عامة توجه العملية التعليمية ككل ، ثم توجه كل مرحلة دراسية على حدة ، وهي أقرب إلى التوجهات والعموميات وهناك أهداف تعليمية محددة نقصد إليها في كل مادة وفي كل وحدة دراسية وفي كل درس في حصة واحدة .

* هناك صلة لا بد أن تتأكد وتستقر بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة ، وكلما نجحنا في تحقيق مستوى منها كلما نجحنا في التمهيد للمستوى التالي له .

* على المعلم أن يتابع هذه الأهداف في مصادرها الرسمية من مطبوعات ومنشورات ويحاول السعي لتحقيقها بأكبر نسبة ممكنة . أقول بأكبر نسبة ممكنة لأن التحقيق بنسبة مائة بالمائة صعب ومتعذر ، وإذا صلح مع بعض التلاميذ قد لا يصلح لجميع التلاميذ في الفصل الواحد ، وهذا يرجع للفروق الفردية .

* إن هذه العملية ما زالت تتم في مدارسنا بطرق روتينية عفوية ، فقليل جداً من معلمينا يتابعون الأهداف ، وقليل منهم يحاول تغطية الجوانب الوجدانية والجوانب النفسحركية ، لأن كل التركيز على الجانب المعرفي فقط.

* حتى التركيز على الجانب المعرفي يقتصر ـ غالباً ـ على أدنى مستويات المعرفة ، أعني مستوى التذكر، أما الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فقليلا ما يركز عليها أحد.

* إن الاختلاف في ميدان الأهداف ينبغي ألا يشغل المعلم ، فدوره أساساً هو السعي لتحقيق أهداف تعليمية . . . حقاً إن الفلاسفة وعلماء القياس والتقويم شحنوا الميدان بكثير من التعارضات المختلفة ، والمعلم قد يكون بعيداً عنها . وقد يقف الطلاب أو المعلمين حيارى في هذا الخضم المتباين من الاختلافات في وجهات النظر والتفكير في الأهداف. إلا أن التصارع والاختلافات له فوائد إيجابية ، فوجود عدة اتجاهات يمنع سيطرة اتجاه واحد متسلط قد تكون به سلبيات لا يشير إليها أحد ، والواقع أننا لا نستطيع اكتشاف عيوب وثغرات الأهداف إلا بوجود مدارس فكرية متباينة كل منها يدافع ويهاجم ، يحلل ويفند ، وبذلك تتكشف الحقائق وتتضح التفاصيل ونقاط القوة والضعف هنا وهناك .

* إن للأهداف التربوية صلة وثيقة بسائر المفاهيم في النظام التعليمي والاجتماعي ومثال ذلك عندما يبدأ المسئولون في وضع الأهداف التربوية العامة فلا شك أنهم ينطلقون من مفاهيم فلسفية خاصة بهذا المجتمع من حيث الثقافة والتاريخ والدين والواقع. كما أنهم ينطلقون من مفاهيم فلسفية أخرى خاصة بإنسان هذا المجتمع وبنيته العقائدية والنفسية، والاجتماعية والسلوكية، كيف يفكر؟ كيف يعمل؟ لماذا يقبل أو يحجم عن أنواع معينة من التعليم؟ إلى غير ذلك من المفاهيم والقضايا.

إذن الأهداف التربوية العامة انعكاس للمفاهيم الفلسفية الكامنة في هذا المجتمع أو ذاك وإذا حدث تغيير فيها فلا بد أن ينعكس ذلك على الأهداف التعليمية. وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في النقطة التالية وهي مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

مصادر اشتقاق الأهداف:

اختلفت الآراء والاجتهادات حول عدد المصادر التي يشتق منها الأهداف، كما اختلفت أيضاً ترتيب هذه المصادر والأولويات، فبعض الفلاسفة يبدأون بطبيعة المجتمع، وحتى داخل طبيعة المجتمع قد ينطلق واحد من تاريخ المجتمع، وينطلق ثاني من حاضر المجتمع وآخر من حاجات المجتمع أو من إمكانات المجتمع . . . إلخ. وبعض الفلاسفة يبدأون بحاجات المتعلم ويقدمون الكثير منها على غيرها من المصادر، وبعض المفكرين يجعلون الديانات السماوية كمصدر أول للأهداف التربوية، والبعض الآخر يغفلها تماماً أو يضعها ضمن طبيعة المجتمع، وهكذا ثمة اختلافات واجتهادات.

ولو بدأت بقراءة مصادر الأهداف عند الفلاسفة الإشتراكيين فستجد أن أيديولوجية المجتمع وفلسفة الحزب يمثل المرتبة الأولى، كما أنها توضع وتصاغ بأسلوب مفروض وتتشدد السلطة بتنفيذ الأهداف والتأكيد عليها بوضوح، ولو بدأت بالمفكرين الدينيين فستجد الديانة السماوية هي التي تحتل المرتبة الأولى، إذن هناك اختلاف حول عدد المصادر، وهناك اختلاف حول أولوية المصادر.

ورغم الاختلافات فالاتجاه التكاملي لا يستطيع أن يركز على مصدر واحد

بل هناك تنوع وتعدد، من أجل الشمول والتكامل، أما قضية الأولوية والترتيب فنحن نقترح ترتيباً معيناً، ويمكن أن تغير فيه وتبدل شريطة أن تقدم وجهة نظرك المدعمة بالحجج والبراهين ويمكن إجمال المصادر فيما يلي[1]:

١ - الدين والعقائد: من المتعذر تجاهل الدين كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وحتى في المجتمعات التي تحيد عن الدين أو تتبنى العلمانية، أو ترفض الدين وتصادر عليه فإن هذا يمثل موقفها من الدين وينعكس على الأهداف التربوية.

ففي الدولة التي تعلن في دستورها أن الدين المصدر الرئيس للتشريع (الدين الإسلامي مثلاً) فإن هذا ينعكس على المناهج وأهداف كل مرحلة ويكون التركيز على النواحي الإسلامية والممارسات الدينية، وينعكس أيضاً على شكل النظام التعليمي كعدم وجود اختلاط في مراحل التعليم المختلفة، والتمسك بالزي الإسلامي، وزيادة المقررات الإسلامية وبالتالي زيادة الساعات المقررة لها في الأسبوع. . وهكذا.

ولكن في الدول الشيوعية ستكون الأهداف غير مهتمة بالجانب العقائدي بل أنهم يقولون «إن الدين أفيون الشعب» فيؤكدون على الجانب العلماني والإلحادي. وليس في هذا تناقض، فكل مجتمع وفق عقائده وديانته أو نظريته أو نظرته إلى الدين يحدد أهدافه وتنعكس تبعاً لذلك في التربية. والأمثلة على ذلك كثيرة، فعندما قامت حركة كمال أتاتورك في تركيا، واستولى على الحكم عام ١٩٢٤م أعلن العلمانية وحاول فصل الدولة عن الدين في سائر القطاعات. ومن المؤكد أن أهداف التعليم في تركيا تغيرت آنذاك وبدأت تأخذ موقف أقل حماساً من الدين، ومنع تدريس الدين وممارسة الشعائر داخل المدارس.

والآن نتيجة الظروف المختلفة وبعد ستين عاماً من ممارسة العلمانية اضطرت السلطات التركية منذ أعوام قليلة إلى إعادة تدريس الدين بالمدارس، وممارسة الشعائر الدينية داخلها، ومن المؤكد أن أهداف التعليم في تركيا بدأت تأخذ اتجاهاً جديداً غير التي كانت عليه حين تولى أتاتورك الحكم.

---

(١) حسان محمد حسان، **دراسات في فلسفة التربية**، مرجع سابق، ص ٧٩.

ويجب علينا أن ندرس هذا المصدر ونناقشه دون حساسية أو حرج، والغريب أن كتب التربية في أمريكا تناقش هذا المصدر رغم أن التربية الأمريكية الرسمية هي تربية علمانية. وهذا المصدر يحمل معه تساؤلات كثيرة تحتاج منا إلى مزيد من التحليل والتوضيح بحكم أن الدين نظرته للحياة كاملة، وأن دين الإسلام دستور شامل، كامل في كل جوانبه، والقرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدرا التشريع، فلا بد أن يصبح المصدر الوحيد للأهداف التربوية. أقول ذلك لأننا يجب أن نفهم الدين الإسلامي، ونمارسه، قولاً وعملاً ممارسة شمولية وبذلك يغطي سائر المصادر وسائر قطاعات الحياة.

٢ - **طبيعة العصر**: لكل عصر سمات وملامح لا يمكن أن نغفلها، ولا يمكن المصادرة عليها أو العمل وفقاً لنقيضها، ومن ثم نجد في عصرنا الحالي مجموعة من المظاهر منها: السرعة المتزايدة في التغير، والتطبيق العلمي السريع للمكتشفات العلمية، والاتصلات السريعة والسهلة بين دول العالم المختلفة، والانفجار المعرفي، والتحضر وحقوق الإنسان... إلخ فيستحيل لأي أهداف تعليمية في عصرنا الراهن أن تعلن موقفاً مؤيداً للتفرقة العنصرية، والتمييز الطبقي، وعدم احترام حقوق الإنسان... لعل سائلاً يسأل: هناك بعض الدول تمارس التفرقة العنصرية ولا تخدم حقوق الإنسان فكيف يكون ذلك؟

هذه الدول من الناحية الفلسفية النظرية لا تعلن هذا في دساتيرها ولا تشهره في قوانينها ولكنها تمارسه ضمنياً وعملياً نتيجة ارتباطات ومصالح طبقية واقتصادية، واجتماعية... إلخ.

فالولايات المتحدة الأمريكية دستورها وقانونها ضد التفرقة العنصرية على أساس اللون أو الدين أو الجنس أو الطبقة، ولكن بعض فئات من الشعب الأمريكي تمارس هذا تعليمياً واقتصاديا ودينيات ضاربين عرض الحائط بهذا المبدأ، نتيجة مصالح معينة، كما أن على المستوى الرسمي فإن أمريكا تساعد الحكومة الأقلية في جنوب أفريقيا، كما أنها تؤيد الصهاينة في جرائمهم.

مجمل القول أن لكل عصر اهتمامات وقضايا رئيسة لا نستطيع تجاهلها عندما نبدأ في صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بمجتمعنا العربي.

٣ - **طبيعة المتعلم واحتياجاته**: يشكل طبيعة المتعلمين مصدراً هاماً من مصادر اشتقاق الأهداف، فالتربية تهتم أساساً بالفرد، وتبدأ به، فإذا أضفنا إلى ذلك

أنه لا يوجد نشاطاً تربوياً يؤدي وظيفته أداءً سليماً ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجياً وعقلياً ونفسياً ووجدانياً، عندئذٍ يصبح من الضروري بمكان أن تكون هناك دراسات تتبعية للتعرف على تطور المستوى العقلي والانفعالي والعاطفي والنضج الاجتماعي للمتعلمين في مستويات العمر المختلفة، فضلاً عن التعرف على الحاجات التي ينبغي إشباعها سواء أكانت حاجات بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية أو الحاجة إلى تأكيد الذات، وذلك في كل مرحلة من مراحل العمر لتحقيق النمو السليم من ناحية، ولخلق الدافعية لدى المتعلمين للإقبال على التعلم من ناحية أخرى.

البعض يضع هذا المصدر في المحل الأول، فالمدارس الطبيعية والنفسية المتطرفة وضعت المتعلم في محور الصدارة لكي تدار جميع المحاور حوله. مثل هذا التصور يصعب الاعتماد عليه لأن المتعلم ليس منفرداً، بل جزء من مجتمع وتاريخ، ودين واقتصاد وثقافة... إلخ. فالمتعلم القطري مختلف نسبياً عن شقيقه التونسي لإختلاف العناصر المحيطة بكل منهما، صحيح هناك ملامح مشتركة، وصحيح هناك مراحل ومطالب نمو شبه متفق عليها إلا أن المجتمع والثقافة لهما آثار واعية وغير مباشرة لا يمكن إنكارها أو إهمالها، وأحياناً يصعب قياسها مهما حاولنا ذلك. إذن الحد الأدنى أن المتعلم بخصائصه ومراحله، ومطالبه واحتياجاته وتطلعاته يمثل مصدراً لا يمكن إنكاره للأهداف التربوية والتعليمية شريطة ألا يكون المصدر الوحيد، فالدراسات التربوية والنفسية تعد المتعلم وحاجاته من المصادر التي تساعد في اشتقاق الأهداف، إذ يمكن في ضوء ما يصيغه علماء النفس والمشتغلين بالدراسات النفسية والإنسانية من نظريات - مثل التعلم بالاستبصار وانتقال أثر التدريب، والتعزيز وقانون التكرار وغيرها.. - معرفة سلوك الإنسان وتفسيره تفسيراً علمياً سليماً، وهذا من شأنه مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم فهماً واعياً قائماً على أسس علمية صحيحة، الأمر الذي يساعدهم على إشتقاق الأهداف بصفة عامة، ومن ناحية أخرى يفيد علم النفس في معرفة الظروف الضرورية لتعلم أنواع معينة من الأهداف، بل أن ما يقدمه علم النفس التعليمي من أفكار عن طول الوقت الذي يلزم لتحقيق هدف معين، يفيد في التمييز بين الأهداف التي يمكن تحقيقها بفاعلية في مستوى عمري معين وتلك التي تتطلب تحقيقها وقتاً طويلاً أو تكاد تكون مستحيلة التحقيق في نفس المستوى العمري. ومن ثم يمكن

توزيع الأهداف على الصفوف الدراسية المختلفة بحيث تكون ممكنة التحقيق وملائمة لمستوياتهم العمرية.

٤ - طبيعة المجتمع وحاجاته: المجتمع بتاريخه وثقافته، وبيئته ومصادره وموقعه وفكره وأدبه وتوجهاته وحاجاته يمثل مصدراً للأهداف التربوية، ومن المؤكد أن المفكرين الاجتماعيين يضعون هذا المصدر في المحل الأول، وكثير من المدارس تجتهد حول أي المصادر التي في المجتمع لها الصدارة، فلمن تعطى الأولوية؟ للتاريخ أم للحاضر؟ للاقتصاد أو للثقافة للتراث أو للمعاصرة؟ والحد الأدنى هنا أن نعتبر المجتمع بكل تشكيلاته وعلاقاته مصدراً هاماً للأهداف ثم كل مجتمع له طريقته في إعطاء الوزن والأولوية. فبعض المجتمعات تعتبر التاريخ والتراث صاحبة الدرجة الأولى والبعض يرى أن الأولوية للاقتصاد وهكذا.. والنظرة التكاملية ترفض التحكم والحتم والجبر.

واحتياجات المجتمع، غير واقع المجتمع، فالاحتياجات ضرورات مستقبله يفرضها المجتمع ككل، أو تفرضها بعض هيئاته، والتربية بطبيعتها عملية مستقبلة، فنحن لا نربي للحاضر فقط، بل أساساً نربي للمستقبل، وحتى هذه النقاط تثير جدلاً، هل نحن نربي للمستقبل؟ وهل يمكن توقعه بصورة دقيقة؟ وهل يمكن اعتبار المستقبل هو الأساس والحاضر مجرد تمهيد له؟ وهل هناك مستقبل واحد أو مستقبلات متعددة؟ ومن الذي يفرض وجهة نظر المستقبل، رجال الاقتصاد أم التخطيط؟[1].

عشرات التساؤلات كل منها له إجابات متعددة، والمتعمق في فلسفات التربية سيجد كل فلسفة منها أجابت على الأسئلة بالطريقة التي تناسبها. فالتقدمية مثلاً عند «ديوي» وضعت المستقبل هو الأساس، ورجال التخطيط والاقتصاد وضعوا احتياجات المجتمع من القوى العاملة الهدف الذي نتحرك نحوه.

إذن كل مجتمع يتبنى فلسفة خاصة به، وتلك بدورها تحدد الأهداف التي يسعى لبلوغها من خلال إعداد أفراده، ولما كانت التربية عملية اجتماعية غرضها الأساسي توجيه نمو النشء توجيهاً يعده للمشاركة بفاعلية في حياة الجماعة، كما

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٤.

أن الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته ، لذا يجب على التربية أن تتصدى لسبر أغوار هذه الفلسفة ، والوقوف من خلال ذلك على التوجهات التي تتطلع إليها الجماعة والمتطلبات التي تنشد تحقيقها ، أو بمعنى آخر لتتعرف على ما يطلبه المجتمع من مؤسساته التعليمية ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الدراسة التحليلية للمجتمع وحاجاته المختلفة ، واهتمامات أفراده واتجاهاتهم وأنماط الحياة فيه ، وما يستخدم من أساليب تنكولوجية حديثة ، وما يتبناه من نظم اقتصادية وسياسية ، وما يسوده من تيارات فكرية وثقافية ، فهذا من شأنه أن يتيح الفرصة للمؤسسات التعليمية لصياغة أهدافها ، ومن ثم تُخرج أفراد لديهم مهارات واتجاهات وأساليب تفكير تجعلهم قادرين على تحقيق أهداف المجتمع بفاعلية وكفاءة ، ويتطابقون مع توجهات الدولة وأهدافها .

وقد يكون أوضح مجال يظهر فيه ذلك هو أن الدول التي تبنت أيديولوجيات تسلطية واضحة المعالم كالصين مثلاً فقد طورت برامج الدراسة ومحتوى النشاط المدرسي بما يتلاءم مع ظروفها ومع المستقبل الذي تسعى إليه ، ونتيجة لذلك اكتسى نظام التعليم فيها بمسحة قومية صينبة زادت في تمييز نظام التعليم فيها عن غيرها . فدراسة اللغة الصينية للمرحلة الابتدائية ـ على سبيل المثال ـ تتم في كتب ذات طابع سياسي قوي يبدو في اختيار الموضوعات وفي طريقة تقديمها . فكتاب اللغة الذي كان يستعمل في الصف الرابع الابتدائي عام ١٩٥٧ م هو كتاب تم طبعه قبل النزاع الصيني الروسي ، فكان يحتوي على أربعين درساً تعكس اهتماماً رئيساً بنواح أربعة : بطولة ماوتسي تونج ، وحب الصين وتمجيد جيش التحرير ، والاتجاه نحو التودد للروس ، ثم جذب انتباه التلاميذ إلى ميادين العمل والإنتاج [١]. أي أن القراءة في دروس اللغة الصينية مادة موجهة ، اختيرت موضوعاتها في ضوء أهداف معينة .

والصينيون بحكم أيديولوجيتهم يتجهون إلى احترام العمل اليدوي والعمال . وإحدى وسائلهم لبث هذا الاحترام هو الممارسة الفعلية التي تجعل الفرد يشعر بقيمة الإنتاج والعاملين فيه . ومن هنا نجد اهتمامهم بالربط بين التربية والإنتاج بطريقة تؤدي إلى تقوية طابعها القومي ، فالعلاقة بين المدارس من ناحية

---

(١) Chin , Sam Tsang, **Society, School and Progress in China,** Oxford: 1968, pp 167 , 168.

والمزارع والمصانع من ناحية أخرى علاقة قوية ، وتلاميذ المدارس الابتدائية وما بعدها يشتغلون بالأعمال المنتجة كجزء من تربيتهم . هذا مثال يؤكد ويوضح كيف أن المجتمع وطبيعته وتوجهاته ، تشتق منه التربية أهدافها حتى تحقق تطلعاته وتؤكد سماته .

٥ ـ فلسفة التربية: تلعب فلسفة التربية دوراً هاماً في انتقاء الأهـداف التربوية التي يمكن الحصول عليها من المصادر المختلفة التي ذكرناها ، وتنظر إليها في هذه الحالة على أنها مجموعة من المعايير ينتقى على ضوئها أفضل الأهـداف لتربية النشء . فقد تتوافر حصيلة كبيرة من الأهـداف التربـوية التـي تشتـق من مصـادر أخرى ، إلا أن هذه الأهداف قد يوجـد بينهـا تعـارض أو غير متسقـة مع بعضهـا البعض ، أو أنها تفوق قدرة المدرسة على استيعابها في برنامجها التربوي ، وعندئذٍ يصبح من الضروري اختيار مجموعة قليلة من الأهداف المتسقة وفي نفس الوقت تتناسب وإمكانات المدرسة ، ويمكن أن تحققها بفاعلية وكفاءة .

وتنبثق الفلسفة التربـوية عادةً من فلسفـة المجتمـع وتتسـق معهـا في نفس الوقت ، بمعنى أنه إذا تبنى المجتمع الديمقراطية ، أو الشـورى كنظـام كطريقـة للحياة ، يصبح من الضروري أن تتبنى التربية الاتجاه الديمقراطي الذي يقوم على مبادىء احترام شخصية الفرد وحريته ، وإعطائه فرصاً متكافئة في التعليم والحياة ، وما إلى ذلك ومن ثم تشتق أهدافها من هذه المبادىء على أن يشترك في وضعها كافـة المستـويات ، من القـائمين بالعملية التربـوية ، والمسئـولين في قطاعـات المجتمع الأخرى ، هذا ما يسمى بالطريقة أو الأسلوب الحواري أو الشورى عند وضع الأهداف .

١ - الأهداف التربوية في البلاد العربية (*)

اليونسكو

ويقصد بها الأهداف المعلنة المنصوص عليها في دساتير الدول العربية وتشريعاتها وقوانيها ووثائقها الرسمية . وسنجد ملاحظتين لهما مغزاهما على هذه الأهداف ، الأولى مبدئية وهي «أن هذه الأهداف أقرب أن تكون أهدافاً استراتيجية منها أهدافاً فلسفية» . نحن لا نعني بهذا أن ننفي وجود قواعد أو منطلقات فلسفية وراء هذه الأهداف إنما نعني التمييز بينها فالأهداف الرسمية كثيراً ما تأتي استجابة لرغبات الحاكمين واهتماماتهم بمسائل الحكم والإدراة ، وهي أقرب اتصالاً بالتطبيق من أهداف أخرى . والملاحظة الثانية هي متصلة بالأولى ولكنها تتعداها ، فبسبب اهتمام الدولة بالتطبيق ومسؤولياتها على هذا الصعيد نرى الأهداف تحظى بتفصيلات كثيرة تنتقل من العام إلى الخاص ثم إلى الأكثر خصوصية . وتتمثل أهم المبادىء الجديدة في الآتي :

- الأخذ بمبدأ التحديث كضرورة ، على أن يكون هذا التحديث عملية تولد وتنمو في داخل الكائن النامي نفسه وفي ذاتية بيئته أو مجتمعه ، الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في نماذج التحديث المنقولة ، واستحداث صيغ ملائمة نابعة من ذاتيتنا الثقافية .

- إقامة التحديث على أساس من الاستقصاء الموضوعي للواقع وإمكاناته ومشكلاته ، وفي ضوء تحديد معالم فلسفة المجتمع العربي وما ينبغي أن تتضمنه

(*) **المرجع**: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، «الأهداف التربوية في البلاد العربية» بيروت ، ١٩٨٠ م

هذه الفلسفة من المقومات والقيم والموجهات وما يتعين أن ينبثق عن ذلك من أهداف.

- الربط العضوي بين التربية والتنمية الشاملة وتنمية الموارد البشرية اللازمة لهذه التنمية، مع التركيز على قطاعات الفقر وسد الحاجات الأساسية وتحسين نوعية الحياة، وبخاصة للإنسان العادي.

- ضرورة تكامل مختلف أنشطة التطوير في إطار استراتيجية عربية للتربية وتحديد أفضل السبل لتحقيق الأهداف التربوية، والبدائل المناسبة للاختيار من بينها، والأولويات.

- ضرورة أن يكون التطوير شاملاً فيأخذ في اعتباره بجانب تحديد الأهداف كل عناصر العملية التعليمية من بنى ونظم ونوعيات ومناهج (بكل ما يتصل بها من محتوى وطرق تدريس وتجهيزات ووسائل تعليمية وأنشطة مصاحبة وتقويم امتحانات) وتوجيه فني وإدارة تعليمية وأن يكون هذا التطور قائماً على أساس متين من التخطيط والبحث العلمي التربوي.

- الأخذ بمبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات وضرورة استرشاد القادة والمسؤولين في رسم الخطط والبرامج والمشروعات وتحديد الأولويات والأهداف بما يعده الخبراء والمتخصصون من بحوث ودراسات علمية، وبرأي مختلف من قطاعات المجتمع ذات الصلة ومؤسساته المعنية بما يضمن تحويل التعليم إلى عملية ديمقراطية سليمة.

- العمل على إرساء قواعد العمل التعاوني المشترك والتكافل بين الدول العربية من أجل النهوض بالتربية فيها جميعاً.

- الانفتاح على المجتمع العالمي والتعاون معه أخذاً وعطاء، والإسهام في المشروعات الدولية لتقدم التربية مما يساعد على الإحاطة بنتائجها والإفادة منها.

- أما الإتجاهات فيتمثل أهمها في:

١ - كفالة توفير فرص التعليم لجميع أبناء الشعب بغض النظر عن فوارق الدين أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي. والمساواة في هذه الفرص بين سكان الريف والحضر، وتوصيل التعليم إلى المجتمعات السكانية في المناطق النائية.

٢ ـ توصيل الخدمات التعليمية المناسبة إلى العدد الكبير من الأطفال العاملين الذين أدت بهم ظروفهم إلى التسرب من التعليم أو عدم الالتحاق به أصلاً والالتحاق بسوق العمل في سن مبكرة.

٣ ـ مرونة النظام التعليمي بما يكفل تيسير الانتقال بين نوعياته المختلفة وإتاحة فرص إكمال التعليم بعد الانقطاع عنه لدخول ميدان العمل مثلاً، وبما يساعد على استمرار التعليم للراغبين في ذلك بغض النظر عن مرحلة العمر.

٤ ـ الإهتمام بالتعليم الموازي أو اللانمطي وتوثيق صلة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تستطيع الإسهام في العملية التعليمية، مع العمل على تكامل جهود هذه المؤسسات مع عمل المدرسة.

٥ ـ اعتبار الأمية بين الكبار مشكلة اجتماعية واقتصادية وإنسانية تتطلب حلولاً جذرية.

٦ ـ تأكيد الجوانب الدينية والأخلاقية والقومية بالتوازي مع الجوانب المعرفية والثقافية والعلمية، والخبرات العملية والتكنولوجية.

٧ ـ الإهتمام بشخصية المتعلم ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية بالشكل الذي يدفعه إلى التعليم الذاتي والنامي والمستمر.

أما الإجراءات الجديدة فتتمثل فيما يتعلق بالأهداف التربوية بما يلي:

* ضرورة العناية بترجمة الأهداف التربوية العامة إلى واقع إجرائي يتمثل في تنظيم المؤسسات والمراحل التعليمية وإعداد المناهج والكتب والمختبرات المناسبة والاهتمام بتجريب المناهج والكتب المدرسية لاختيار مدى صلاحيتها لتحقيق أهدافها.

* العناية بمستوى إعداد وتدريب العاملين في التعليم، وضمان مشاركتهم في عملية تحديد الأهداف التربوية وترجمتها إلى إجراءات وتنظيمات وأساليب وممارسات.

*-تحديد مستويات الأهداف التربوية وعمل المقاييس اللازمة لمدى تحققها في التلاميذ.

* استحداث أساليب جديدة للتقويم وإعادة النظر في نظم الامتحانات

ومحتواها وخاصة في نهايات المراحل التعليمية بحيث تفسح المجال للأهداف الإبداعية والخلاقة المتعلقة بجوهر التربية ومعناها العميق لأن تأخذ مداها من الاهتمام بالنسبة للتلميذ والمعلم .

* إجراء مجموعة من البحوث حول مصادر الأهداف وطرق أشتقاقها، وتبادل المعلومات الخاصة بموضوع الأهداف بين البلاد العربية .

* العمل على اجتذاب بعض الباحثين في المجالات ذات العلاقة بالتربية مثل علم الاقتصاد وعلم الاجتماع والعلوم السياسية لإجراء بحوث ودراسات تتناول المشكلات المشتركة بين المجالين .

مناقشة النص

١ ـ ما أهم المبادىء الجديدة التي أخذت بها البلاد العربية في تطوير أهدافها؟

٢ ـ أذكر أهم الاتجاهات الحديثة التي تبنتها الدول العربية في أهدافها؟

٣ ـ ما أهم الإجراءات الجديدة التي قامت بها الدول العربية ، بطريقة عملية ، فيما يتعلق بالأهداف التربوية؟

٤ ـ ما الفرق بين كل من «المبادىء» و «الإتجاهات» و «الإجراءات» من حيث كونها عمليات تساعد على تحديد وتجديد الأهداف التربوية ، في البلاد العربية؟

٥ ـ هل تعتقد أن كل البلاد العربية ، تتطابق وتتشابه في الأخذ بهذه المبادىء؟ لماذا؟

٢ - الأيديولوجيا المتسلطة وتحديد الأهداف
أهداف التربية كما يراها هتلر(*)

لقد سجل هتلر في كتابه كفاحي، الذي ألفه في العشرينات من هذا القرن، وضمن فيه فلسفته العامة وبعض ما اشتملت عليه آراءه التربوية. كان هتلر يتجه إلى بناء دولة عنصرية عسكرية، ولم يكن صعباً عليه أن يقدم أهدافاً تربوية واضحة محددة، بل وأن يبدي رأيه في مواد دراسية والأهمية النسبية لكل منها وإليك النص التالي من كتابه المذكور:

«على الدولة العنصرية أن تنطلق من المبدأ الآتي: إن رجلاً سليم الجسم كريم الخلق، قوي الإرادة مقداماً هو عضو أنفع للمجتمع -وإن كان محدود الثقافة- من رجل ذي عاهة مهما تكن مواهبه العقلية... في الدولة العنصرية يحسن بالمدرسة أن تكرس للرياضة البدنية وقتاً كافياً، الملاكمة تنمي روح الكفاح وتروض العقل على التصميم والتنفيذ السريع، وتجعل الجسم صلباً دون أن يفقد شيئاً من المرونة. أليس من الأفضل أن يحتكم خصمان إلى سواعدهما بدلاً من الالتجاء إلى النصال والمسدسات؟ إن الرجل الحريص على كرامته يصد هجمات المعتدي بقبضته، ولا يرضى لنفسه بإطلاق ساقيه للريح كي يشكو المعتدي إلى أقرب مركز للشرطة... المقصود من تعلم التاريخ ليس معرفة ما كان بالماضي، إنما المقصود إستخراج الدروس والعبر من الماضي... يعني نظام التعليم بالرياضيات والطبيعيات والكيمياء، أنا لا أنكر أهمية هذه المواد ولكن أعارض في تأكيدها وإهمال المواد التي لا بد من تحصيلها مثل التاريخ والجغرافيا والآداب...

(*) المرجع: أدولف هتلر، كفاحي، ترجمة لويس الحاج، بيروت ١٩٦٣ ص ٢٢٦.

مناقشة النص

١ ـ في ضوء هذا النص وضح ما يلي:

أ ـ النواحي التي ركز عليها هتلر في التربية؟

ب ـ ناقش النص في ضوء دراستك لمصادر اشتقاق الأهداف، لتوضح لنا مدى انعكاس طبيعة المجتمع، وطريقة صياغة الأهداف في التربية؟

ج ـ ما نمط المجتمع الذي يسعى إليه هتلر؟

د ـ من الذي يقوم بوضع الأهداف؟ وهل هذه الأهداف داخلية أم خارجية؟

٢ ـ وفق أي تقسيم ينتمي مثل هذا النوع من الأهداف؟

أهداف محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج

للدكتور محمود مصطفى قمبر(*)

لقد ارتبطت هذه الأهداف بحقيقة النظرة إلى طبيعة محو الأمية ومفهوم تعليم الكبار. ولهذا فقد تطورت الأهداف بتطور المفاهيم المتعاقبة. وتكاد تنحصر جملة الأهداف الحالية التي ارتضتها دول المنطقة في إطار المفهوم الحضاري لمحو الأمية. . . وقد لخصته «استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية» في صيغة مشرقة موجزة تقول: (تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية، والحضارية معاً وفي آنٍ واحد، وذلك بالوصول إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من: أ ـ تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب ب ـ الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنياته لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرار في التعليم).

وإن مبدأ «تحرير الإنسان» من قيود العجز والجهل والتخلف، تلك القيود التي بها تشل حركة الفرد بسبب أميته الأبجدية والحضارية، يعبر عن جوهر فلسفة التحرر الإنسانية. . . كما أن هدف «تملك المهارات الأساسية للتعليم» في مستوى مناسب، يمثل المفهوم الوظيفي في أول معانيه، بينما يمثل هدف «الإسهام في تنمية المجتمع وتجديد بنياته» المعاني الكاملة والممتدة لهذا المفهوم في سياقه الحضاري الذي يستهدف تنمية الفرد من خلال تنمية الطبقة أو الجماعة التي ينتمي إليها ومن خلال تطوير بنياتها الاقتصادية والاجتماعية.

(*) المرجع: محمود مصطفى قمبر، تعاليم الكبار، مفاهيم ـ صيغ ـ تجارب عربية، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥ م، ص ص ٢١٨ ـ ٢٢٢.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الهدف الفرعي الأول يعني على السواء محو الأمية وتعليم الكبار في مجالين رئيسيين :

ـ دراسة وتدريب مهني . وإن الأنشطة التي يستدعيانها وتحقق أهدافها تتطلب إقامة نظام محكم من التربية الأساسية يأخذ مكانه كجزء مندمج داخل نظام أكبر للتربية المستمرة .

ـ وإن الأهداف المعلنة التي حددتها دول المنطقة أو المضمرة التي تفصح عنها التوجهات والخطط لا تخرج في الواقع عن هذا الإطار الفلسفي أو السياسي لمشروعات محو الأمية وتعليم الكبار .

وقد حددت بعض الدول بالمنطقة أهدافاً نوعية تعبر عن اهتماماتها الخاصة . فالمادة ١٨١ من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تنص على أن مكافحة الأمية وتعليم الكبار تستهدف تحقيق الأمور الأساسية التالية :

أ ـ تنمية حب الله وتقواه في قلوب الأميين ، وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية .

ب ـ تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب .

ج ـ التوعية العامة في شؤون الحياة .

وتركز سياسة المملكة في محو أمية المرأة على الجانب الديني وبشكل مكثف ، كما تركز على اهتمامات المرأة الخاصة لكي تكون قادرة على النهوض بإدارة البيت وتربية النشء . ولهذا فقد وضعت ابتداءً من عام ١٩٧٧ . مناهج محو أمية نسوية منفصلة عن مناهج الذكور .

وتحذو حذو السعودية في هذا التخصص معظم دول الخليج مثل قطر والبحرين . فدولة قطر تُضَمّن برامج الدراسة للمرأة المواد التي لها صلة باحتياجاتها الروحية والصحية والشخصية وتهم حياة الأسرة والمنزل وتنشئة الطفل وحسن تربيته .

كما تجمل سلطنة عمان أهداف محو الأمية في استنارة المواطن وترقية حياته . ولن يكونَ ذلك إلا بوصول الأمي إلى مستوى دراسي وظيفي . وتتحدد

الوظيفية في القدرة على استخدام المهارات المكتسبة بشكل محسوس وفعال وفي عبارة محددة المعاني تبين السلطات التربوية الحد الأدنى للمستوى الوظيفي على النحو الإجرائي التالي:

أ - القدرة على قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وطلاقة.

ب - القدرة على التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيراً واضحاً.

ج - القدرة على كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة.

د - القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية.

وهذه القدرات، مع تعلم أصول التربية الدينية وأساسيات الثقافة العامة، تؤدي إلى تكوين المواطن المستنير القادر على الاتصال بماضيه وتفهم حاضره، والقادر على وضع الخطط الكفيلة بتأمين حياة أفضل في المستقبل.

مناقشة النص

١ - إقرأ النص السابق بإمعان، ثم وضح الأهداف العامة، والأهداف القريبة، وكذلك الأهداف الإجرائية.

٢ - وضح لماذا اختلفت الأهداف في بلاد الخليج رغم وجود سمات مشتركة فيما بينها؟

٣ - ما فائدة وضع مثل هذه الأهداف؟

٤ - في رأيك الشخصي، أي الأهداف تؤيدها؟ لماذا؟

٥ - هل تعتقد أن هذه الأهداف لم تغفل جوانب أخرى في العملية التعليمية؟ بمعنى، أن هذه الأهداف قد كانت جامعة شاملة لكل النواحي المطلوبة كهدف لمحو الأمية وتعليم الكبار؟

مناقشة عامة

١ ـ أذكر بعض التعريفات التي وردت لتحديد معنى الهدف التربوي، مع ذكر أي التعريفات أشمل وأدق؟

٢ ـ «لكي تصبح الأهداف صالحة من الناحية التربوية لا بد أن تكون لها معايير، وسمات نرتكز عليها في الحكم على مدى صلاحيتها» أذكر أهم هذه المعايير.

٣ ـ لماذا يدرس المعلم الأهداف التربوية؟

٤ ـ وضح الفرق بين كل من: الأهداف، والمقاصد، والأغراض؟

٥ ـ «الأهداف من حيث كونها خارجية وداخلية» أذكر وجهات النظر المؤيدة والمعارضة لكل اتجاه؟

٦ ـ ما طبيعة الأهداف بعيدة المدى؟

٧ ـ ما شروط الهدف الإجرائي؟

٨ ـ ما المصادر الرئيسة لاشتقاق الأهداف التربوية؟

٩ ـ وضح بالتفصيل مدى انعكاس طبيعة العصر على الأهداف التربوية.

١٠ ـ أذكر بالأمثلة نماذج للأهداف بعيدة المدى، والأهداف متوسطة المدى.

١١ ـ ما ملاحظاتك العامة على الأهداف التعليمية في مدارسنا؟

مراجع الفصل

١ ـ جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة متى عقراوي، وزكريا ميخائيل، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤.

٢ ـ جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٦٣.

٣ ـ حسان محمد حسان وآخرون، **دراسات في فلسفة التربية**، القاهرة: ١٩٨٦.

٤ ـ روبرت ميكر، **الأهداف التربوية**، ترجمة جابر عبد الحميد، وسعد نادر، بغداد: معهد الكندي، ١٩٦٧.

٥ ـ محمد لبيب النجيحي، **فلسفة التربية**، القاهرة: المكتبة التربوية، ١٩٦٣.

٦ ـ محمد منير مرسي، **فلسفة التربية**، واتجاهاتها ومدارسها، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢.

٧ ـ محمود مصطفى قمبر، «حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر» **ندوة الأهداف المستقبلية للتعليم في الدول العربية**، القاهرة: في الفترة، من ٢١/ ١٠ إلى ٢٤/ ١٠/ ١٩٧٨.

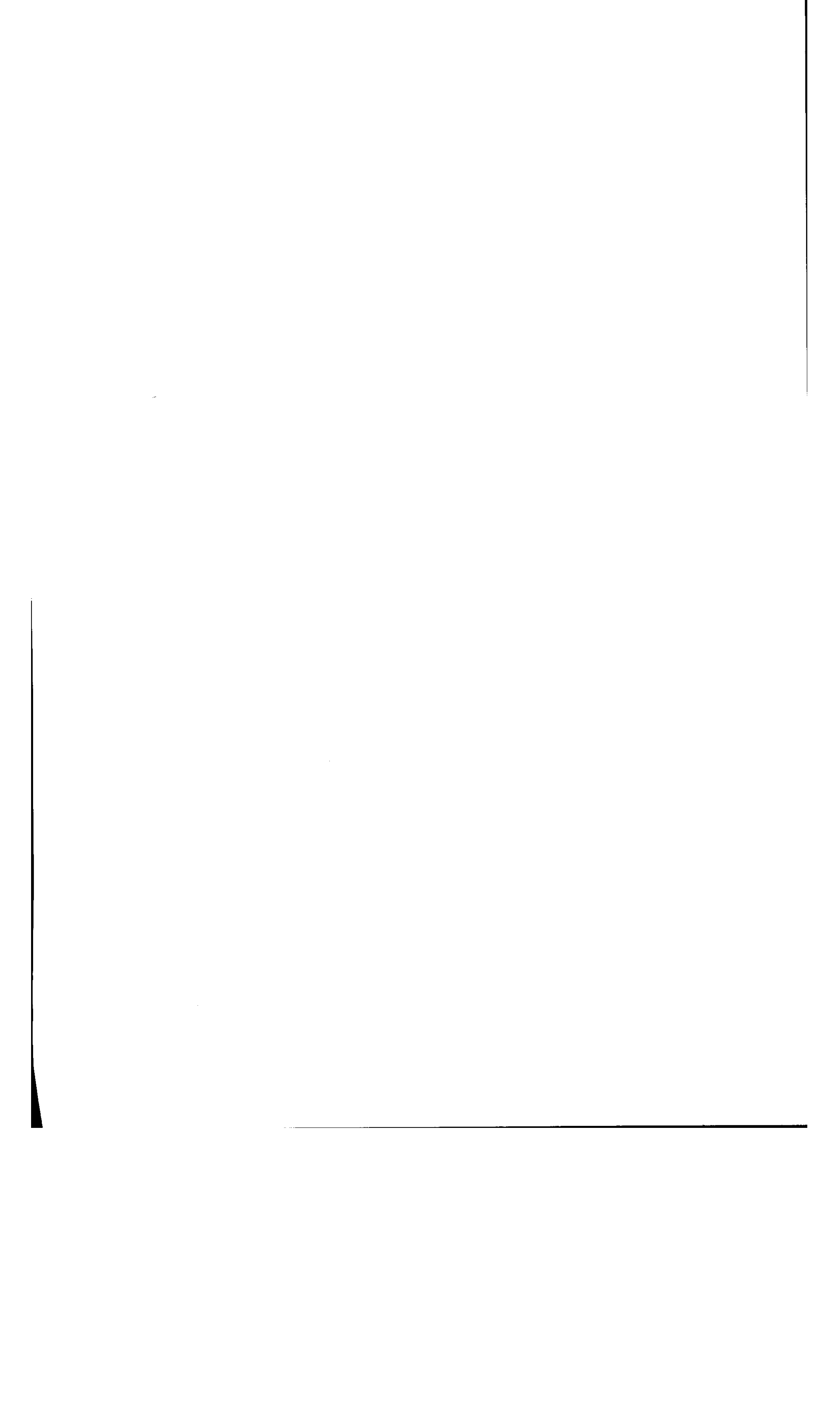
٨ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، الأهداف التربوية في البلاد العربية، بيروت: ١٩٨٠.

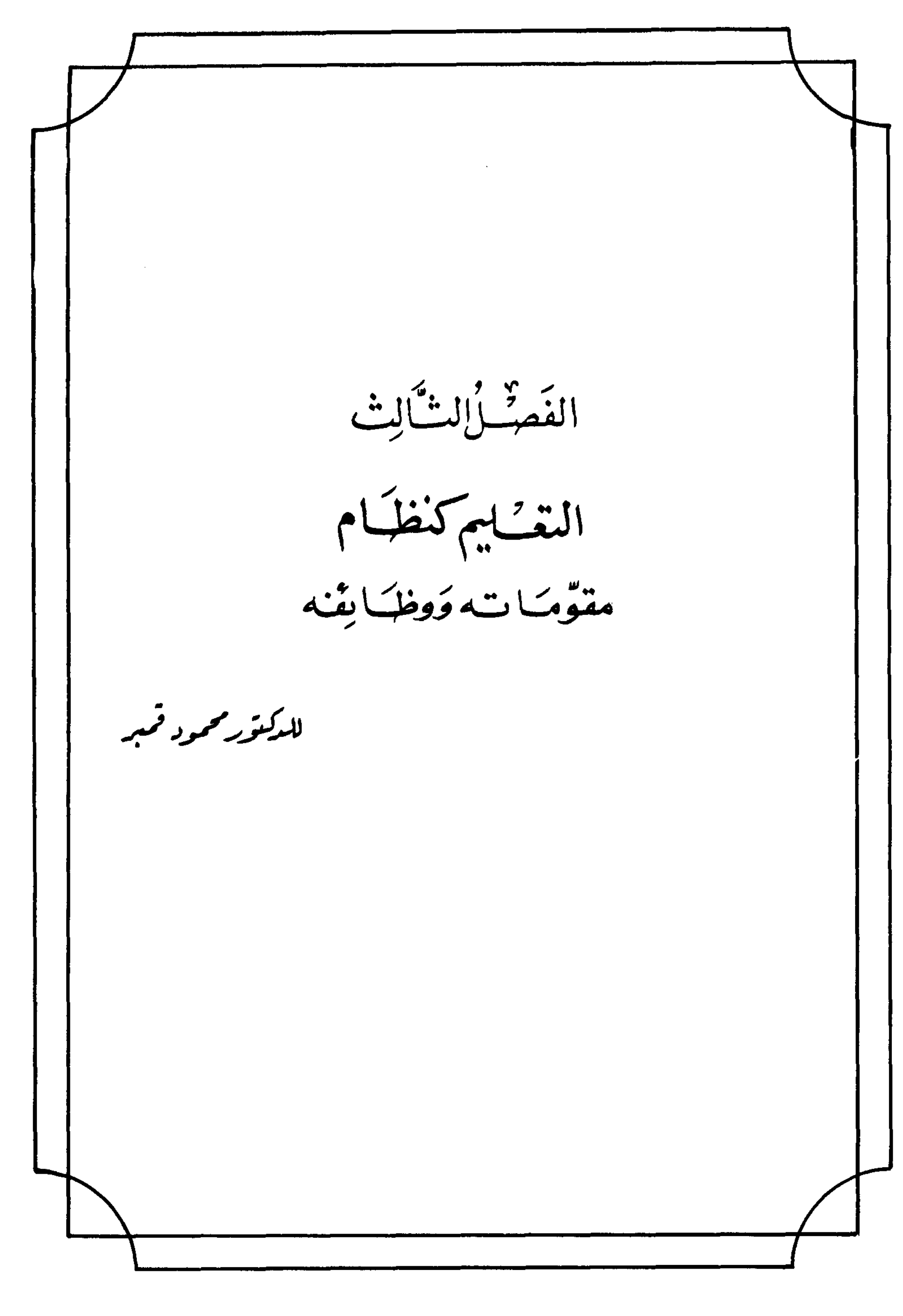
٩ ـ وزارة التربية والتعليم، دولة قطر، **مناهج اللغة العربية**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، ط ١، ١٩٨٥.

10. Chin - Sam Tsang, **Society, School and progress in China,** Oxford: 1968.

11. Phenix, P. H. **Philosophy of Education,** New york: Henery Lolt & Co., 1958.

12. Thorndike, E. L. **The Principle of Teaching** , New york: A Seiler, 1920



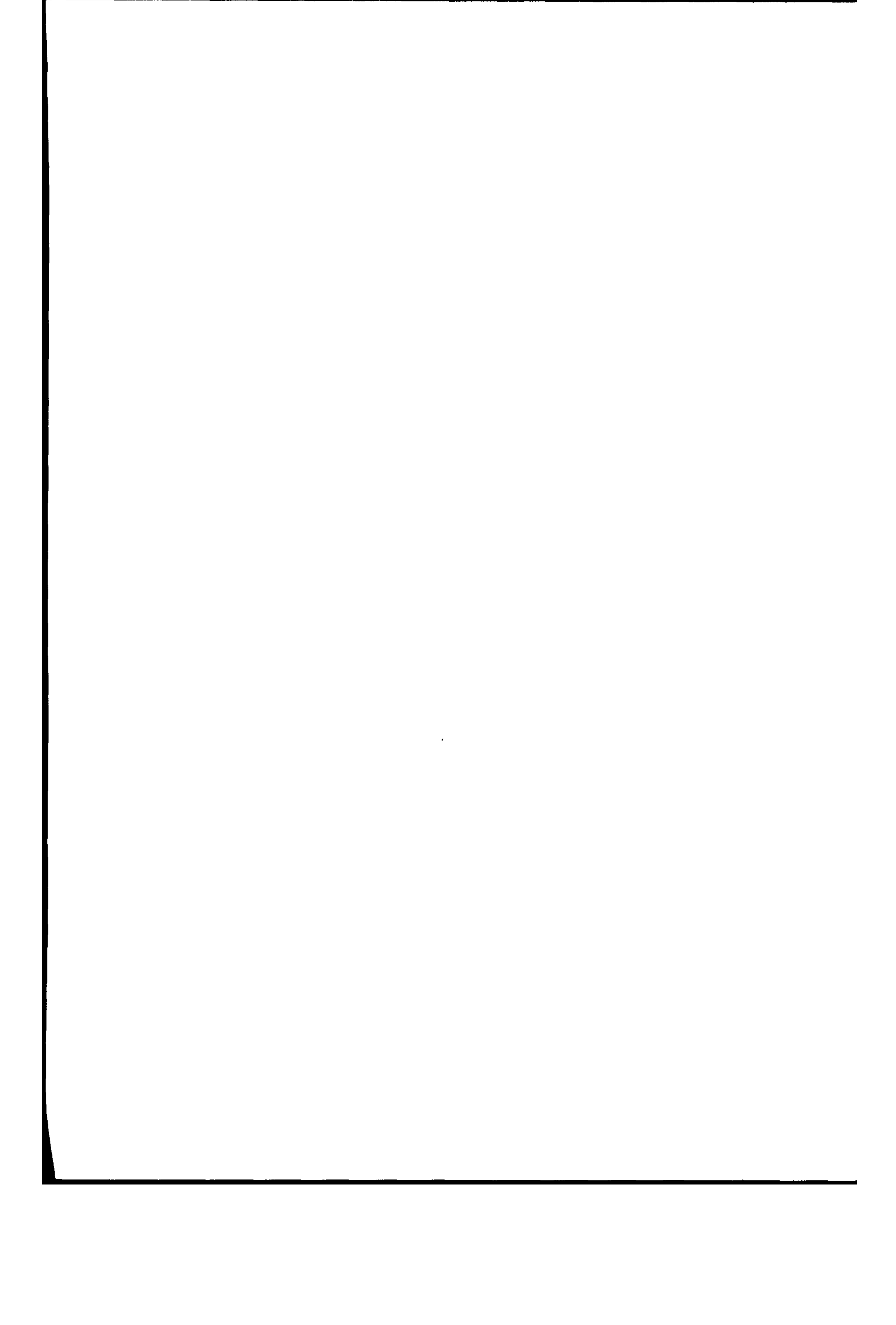


الفصل الثالث

التعليم كنظام

مقوماته ووظائفه

للدكتور محمود قمبر



مفاهيم أولية - التعليم - النظام:

ولا بد أن نفهم أولاً ما التعليم وما النظام؟

قد يطلق **مصطلح التعليم** ويراد به معان أو مفاهيم مختلفة:

- فالتعليم قد يرادف التربية ويصبح مساوياً لها في المعنى والمفهوم.

- والتعليم قد يستقل عن التربية بمفهوم خاص ويقوم بوظيفة أو أكثر من الوظائف الآتية:

إكساب معلومات أو معارف.
إكساب وتنمية مهارات.
إكساب وترشيد مسالك.
والمسالك قيم واتجاهات

وهكذا ينحصر التعليم في إطار ما يسمى بالميمات الثلاث:

معرفة - مهارة - مسلك.

والتعليم في معناه الثاني جزء فني متخصص من التربية والتي تتصف بعمومية أطرها وتنوع محتوياتها وأساليبها، وتعدد المصادر والوسائط والمؤثرات فيها.

- وللتعليم مفهوم - ثالث يرتبط ويتناسب مع مضمون وهدف هذه الدراسة، ويعبر عن جملة التدابير والأنشطة الرسمية التي تعدها وتمارسها السلطات أو الهيئات المسؤولة عن إعداد وتثقيف أجيال من الصغار والشباب تحقيقاً لأهداف قومية مرسومة.

وهذا المفهوم الثالث يفسح مكاناً لدمج المفهومين السابقين في محتواه نظراً لنشوء حاجات جديدة في المجتمع تجعل من التعليم تربية تتسع باتساع الحياة،

وتغطي كل الممارسات الخاصة بتنمية الأفراد والجماعات بشكل مطرد في كل مراحل الحياة.

ولتعاظم هذه الأهمية للتعليم فإن الدولة متمثلة في كل سلطاتها أصبحت مسؤولة عن تخطيط وتنظيم وتسيير هذا التعليم..

وهذا ما يجعل من التعليم نظاماً.

والنظام:

مفهوم حديث يعني نسقاً كلياً منظماً مترابطاً في كل عناصره المادية وغير المادية والتي تتفاعل معاً وتتبادل فيما بينها عوامل التأثير والتأثر.

وكل نظام يتكون من مقومات أساسية:

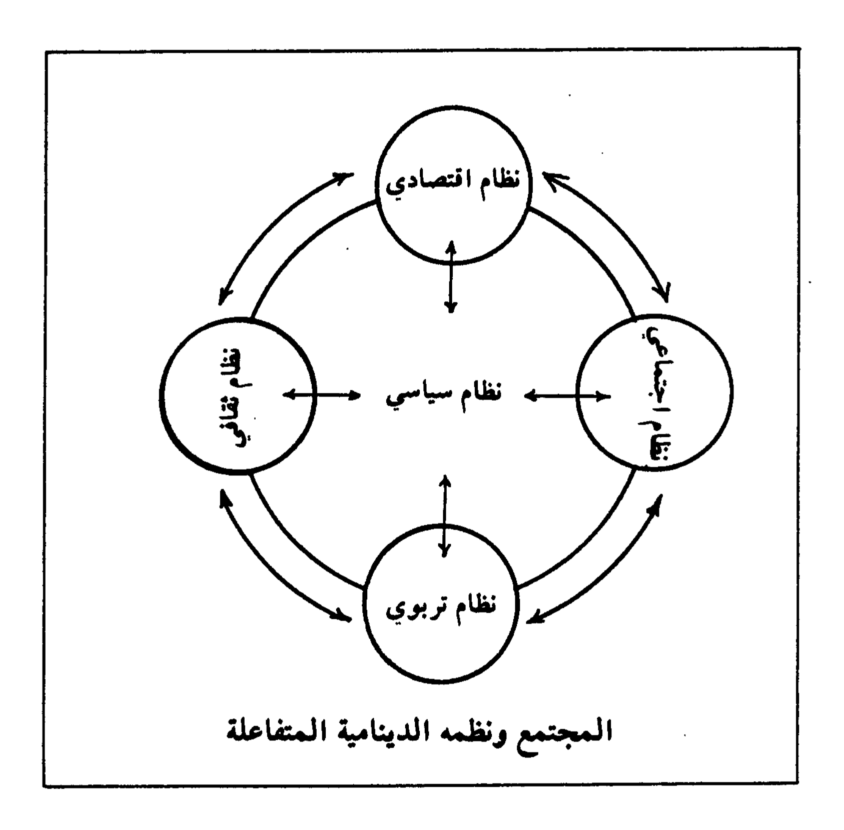
- دوافع وموجهات عامة تمليها غايات وأهداف معلنة أو مقصودة.
- بنى مؤسسية متخصصة.
- آليات وتقنيات خاصة بإدارة العمل في كل عناصره.
- أوضاع قانونية تحدد مهام النظام وشرعية وجوده، وإجراءات تسييره.

وللنظم أحجام ومستويات مختلفة، منها نظم مصغرة وأخرى مكبرة، نظم محلية وأخرى قومية، وربما دولية. نظم فرعية وأخرى عامة أو شاملة.

والتعليم كنظام هو من النوع القومي الشامل لكل نظمه الفرعية أو المحلية، ولكنه من جهة أخرى هو نظام فرعي متفاعل مع منظومة نظم قومية أخرى عاملة في المجتمع كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي، والنظام الثقافي وغير ذلك من بقية النظم التي يشتمل عليها المجتمع كنظام عضوي أكبر له ذاتيته الوطنية وبنيته القومية.

إن التعليم كنظام يتمتع باستقلاله الخاص والذي يعطيه مسؤولية التنظيم والتسيير، ولكن هذا الاستقلال نسبي لأنه من جهة أولى محكوم بسياسة الدولة التي تشرف على كل نظمها العامة ومسؤول أمامها عن سلامة وتحقيق العوائد التي يستهدفها.

ومن جهة ثانية فإنه لا يعمل في فراغ اجتماعي، ولا يتحرك في أفلاك ممدودة ينطلق فيها بكل حريته، إنه متشابك ومتأثر بكل ما تعززه النظم الأخرى، والتي يسير معها علواً وهبوطاً، تقدماً وتخلفاً.



المجتمع ونظمه الدينامية المتفاعلة

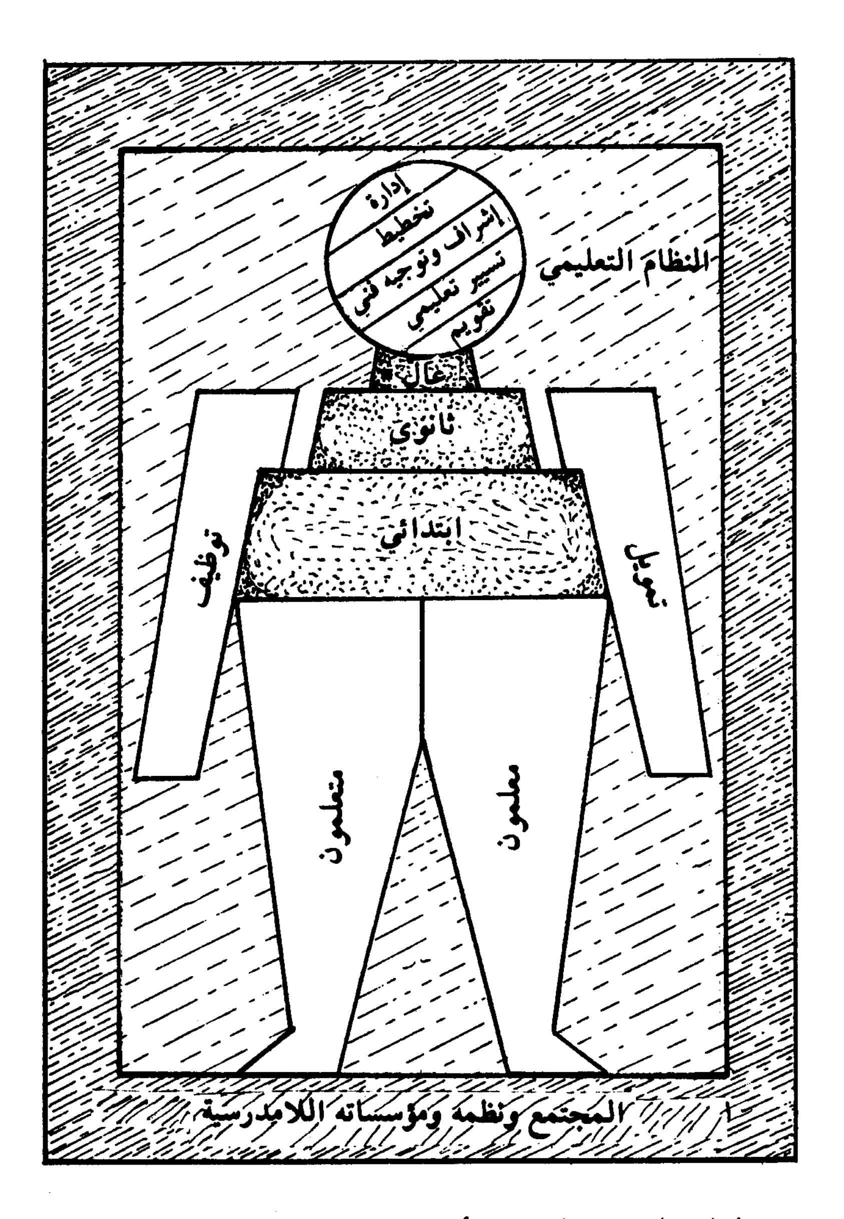
وعناصر التعليم كنظام يمكن تحديدها في مكوناته الأساسية التالية:

- أهداف تربوية تحددها تشريعات وقوانين الدولة، وتجسدها لوائح العمل الوزارية، ومقدمات المناهج الدراسية، وتصديرات الكتب، وفلسفات الهيئات والمنظمات المشتغلة بترقية المجتمع وتحسين نوعية الحياة وتنمية البشر.

- سلطات إدارية هرمية تتوزع على خط سلطة تعليمية ابتداء من سلطة الوزير في موقع الرئاسة، ومروراً بسلطات المدراء في مواقع مختلفة إدارية وفنية وتوجيهية، وانتهاء بسلطة مدير المدرسة وأساتذتها في أصغر وحدة تعليمية بالقرية أو بالحي.

- مؤسسات متخصصة تنتظم في مراحل دراسية يحددها السلم التعليمي. ولكل مؤسسة مرحلية وضع قانوني وتنظيم خاص، ورسالة تربوية مفصلة ومعروفة.

- **والرسم التخطيطي التالي يوضح بنية ومكونات النظام التعليمي:**



إن النظام العضوي للإنسان أفضل نموذج حي كامل يقتدى به في توضيح كيفية ترابط وتفاعل أجهزة النظام داخل وحدة دينامية، ومن ثم كان تشبيهنا للنظام التعليمي بذلك النموذج الإلهي الكامل لبنية الإنسان.

عقل النظام هو الذي يتحكم في كل عملياته بما يملكه من قدرات إدارية

وفنية ، ويصبح مسؤولا عن تخطيط وتنفيذ وتوجيه وتسيير وتقويم كل العناصر العاملة في النظام التعليمي .

والجرم المادي المكون لجسمية النظام يتمثل في وحدات مؤسسية يعبر عنها بالمدارس ، هذه المدارس من نوعيات نمطية مختلفة بحسب المراحل الدراسية ولكل مرحلة وضعها أو مرتبتها في سلم النظام التعليمي .

في قاعدة هذا النظام المتدرج أرضية عريضة تفترشها مدارس المرحلة الابتدائية وقد تسبقها في بعض الدول أو تلحق بها رياض الأطفال التي بدأت تدخل في إطار هذا السلم التعليمي الذي تمسك به الدولة .

وتلي هذه المرحلة أو تتلوها مرحلة التعليم المتوسط أو الإعدادي . وقد يمثل في بعض الدول القسم الأول من التعليم الثانوي .

ثم تلي هذه المرحلة أو تعلوها مرحلة التعليم الثانوي في مدارسه النوعية المختلفة من مدارس نظرية أكاديمية ، ومدارس فنية متنوعة ، أو مدارس شاملة .

ثم تأتي في القمة مرحلة التعليم الجامعي والعالي .

ويستند النظام إلى دعامتين أساسيتين يتحرك بهما : المعلمين والمتعلمين ، فالمعلمون هم القوة الفنية التي تضطلع بعمليات التعليم في كافة مجالاتها وأنشطتها . والمتعلمون هم زبائن هذا النظام ، وخاماته البشرية التي يشتغل بها ، ويتخذ منها لعمله كل وسائله وغاياته .

وللنظام ذراعان ، تمثل أولاهما تمويل النظام التعليمي وما يرتبط بهذا التمويل من إمكانات وتجهيزات وإجراءات لا يمكن توفيرها وتسييرها بدونه ، فالمدخلات التعليمية بكل عناصرها وطرائق معالجتها بآليات فعالة تعتمد على مصادر التمويل ونسب توزيع المخصصات المالية على كافة المراحل ومؤسساتها المدرسية .

والذراع الأخرى تتمثل في تصريف وتوظيف مخرجات التعليم والتي تتجسد في أفراد معدين ، مزودين بمهارات وقدرات وميول يتطلبها المجتمع في شخصيات نامية مدربة لمواجهة مطالب الانتاج والخدمات في كافة ومستويات قطاعات العمل وإدارة شؤون المجتمع .

والجوانب المظللة المحيطة بهيكل النظام تمثل إطاراً اجتماعياً يحتوي على مؤسسات تعليمية من نوع آخر، وتختلف درجة ارتباطها أو تفاعلها مع النظام التعليمي الرسمي، حسب السياسات الوطنية المختلفة، إنها مؤسسات تعليم لا نظامي أو لا مدرسي، يتكامل مع أو يتمم عمل التعليم النظامي أو المدرسي، والاثنان معاً يندمجان في إطار أوسع وأكبر هو التعليم العمومي في مفهومه الحديث.

والنظم التعليمية في إطار هذا المفهوم خلق اجتماعي حديث، تقوم على أسس تخطيطية محكمة، وتدار بسياسات رشيدة. ونظراً لضخامتها وخطورة وظائفها فإننا ندرسها من مناظير متعددة، كل منها يحاول أن يتصورها على نحو تخصص علمي.

المنظور التاريخي:

التعليم في مؤسسات حرة:

إن التعليم قديم قدم المجتمعات المنظمة التي عرفتها الإنسانية طوال عصور سحيقة متعاقبة في التاريخ، فالأسر التي تجاوزت نطاق الحياة في كهف أو مغارة أو في أكواخ وأخصاص، أو تلك التي تجاوزت حياة القبيلة في خيام ومضارب، لتنضم بعضها إلى بعض ولتعيش في جماعات مستقرة كونت المدن الأولية في تاريخ الحضارة. هذه الأسر بدأت تعرف أساليب حياة وعمل جديدة مختلفة عن حياتها وأساليبها القديمة التي جمعت كل شيء في تربية صغارها وإنتاج لوازم عيشها، وتأمين سلامتها. لقد أصبحت الأسرة مجرد خلية اجتماعية متفاعلة مع غيرها في تنظيم شؤون الحياة داخل مجتمع حضاري تراكمت ثقافته، وتعقدت أعماله، وتنوعت اختصاصاته، وانتشرت له قيم ومعايير تنظم السلوك والآداب، وقامت فيه سلطة عامة تمسك بأمور الحكم والإدارة.

في هذه المجتمعات الحضارية القديمة التي عرفتها مصر الفرعونية، واليونان الهلينية وبلاد فارس الساسانية، والهند البوذية، والصين الكونفوشوسية، ومدن العراق البابلية والأشورية.. وجدت المدارس الحرة التي تخصصت في تعليم وإكساب الديانات والمعارف والآداب والفنون والحرف... بعضها كانت مدارس خاصة ينشئها أصحابها بقصد الاحتراف المهني، فهم أفراد من المثقفين أو

المتقدمين في المجالات المختلفة، ويعلِّمون ما تخصصوا فيه نظير أجر متفق عليه بين المدرس وتلاميذه أو أولياء أمورهم. وبعضها مدارس دينية تلحق بالمعابد الدينية ويعلِّم فيها رجال الدين، أو مدارس مجانية يقيمها الأفراد من المحسنين الأمراء والأثرياء والمحبين للعلم والحضارة.

هذه المدارس كانت للصغار من الذكور، أما البنات فكن غالباً يتعلمن في بيوتهن وعلى أيدي مؤدبين خصوصيين تستقدمهم الأسر الغنية أو الأرستقراطية في مجتمعات طبقية شديدة التمايز، ولم يجد العبيد في هذه المجتمعات فرصاً للتعلم ولم يكن لهم حق التعلم، وكذلك كان الفقراء من الأحرار (أبناء العمال والفلاحين) يتلقون تعليماً أولياً بسيطاً ثم ينتقلون إلى أسرهم فيأخذون عن آبائهم حرفهم وأعمالهم. وفي أوروبا المسيحية وجدت لهم في عصر متأخر المدارس التي أنشأتها الروابط النقابية، كما وجدت لديهم كذلك مدارس عامة مجانية تقدم لهم أوليات الثقافة.

إن التعليم كان عملاً فردياً أو خيرياً، ولم يكن إلا في استثناءات نادرة عملاً قومياً تضطلع به الدولة وتحس بمسؤوليتها عن أمر تنظيمه وتيسيره ونشره في المجتمع، وإن كانت تتدخل أحياناً بمهمة المراقبة العامة والتي تحمي آداب التعليم والتعلم(*).

كان هذا في الغرب المسيحي كما كان في الشرق الإسلامي. ففي المجتمعات الإسلامية وجدت مؤسسات تعليمية متنوعة، بدأتها المساجد كمعابد دينية ومعاهد تعليمية، ثم تلتها دور العلماء الخاصة ودور العلم العامة وغيرها من مؤسسات بعضها للصغار كالمكاتب أو الكتاتيب، وبعضها للكبار كدور الحديث والترب التي تحول كثير منها إلى مدارس والزوايا أو الخوانق. . . .

ومعظم هذه المؤسسات الإسلامية وبالذات المدارس، قامت بجهود فردية

(*) وجدت حالات استثنائية نادرة لقيام الدولة كسلطة عامة بمهمة التعليم كما فعلت أسبرطة في تقديم تربية عسكرية لكل الذكور والإناث في المدينة. وبنو مرين في المغرب الأقصى وسلطتهم في بناء المدارس وحق الإشراف عليها. ولم يتحول فكر أفلاطون الذي تمثل قيام نظام تعليمي ذي مراحل متعاقبة، تعمل على اصطفاء أصحاب المواهب والقدرات إلى ممارسات عملية في المجتمع الأثيني. لقد جاء بعده أرسطو وطالب بتنظيم تعليم عام تشرف عليه الدولة.

وتخضع لشروط أصحابها الواقفين عليها. ويتخصص أكثرها في تدريس أحد المذاهب الفقهية، وإدارتها ذاتية، وللشيخ المعلم فيها حرية مهنية ما دام ملتزماً بالأصول المرعية والقيم الأخلاقية، ولم يكن بين المدارس تنسيق عام، على مستوى المدينة أو الدولة، أو الأمة. حتى المدارس النظامية التي أقامها الوزير السلجوقي نظام الملك برعاية مليكيه ألب أرسلان وملكشاه، وكانت على أرجح الروايات تسع مدارس منتشرة في المدن الكبرى ببلاد فارس والعراق. فهي على الرغم من خضوعها لسلطة الدولة وتمول من ميزانيتها العامة، وتدين كلها بالمذهب الشافعي تبعاً للعقيدة الأشعرية، إلا أنها تباينت من حيث مناهج وطرائق التعليم وإدارة النشاط تبعا لقدرة وكفاءة علمائها المدرسين. ولم تخضع أعمال المدرسين إلا لإشراف المراقب العام الذي يتمثل في شخصية المحتسب والذي كان من مهامه مراقبة المهنيين من حيث «الوفور أو القصور» وهي رقابة أخلاقية أكثر منها إدارية أو فنية. كما كان يتدخل السلاطين المنشئون لمدارسهم بصفتهم أفراداً يتنافسون مع غيرهم من الأمراء والوزراء والعتقاء والعلماء والتجار والأثرياء، في مجال تعيين أو عزل المدرسين، وقد يوكلون هذه المهمة إلى نوابهم من كبار الموظفين أو المثقفين.

ولم تخضع هذه المدارس لسياسة تعليمية ثابتة ومعروفة، ولم تنتظم في مراحل دراسية متدرجة، وأكثرها خضع لتأثير الظروف المتغيرة، ولهذا لم تدم طويلاً إذ سرعان ما كان يلحق بها التعطيل أو الخراب بعد موت الواقف واستيلاء ذريته على الوقف أو التلاعب في كتاب الوقف وشروطه، أو انصراف الشيوخ عن التدريس بها أو غير ذلك مما يجعلها أثراً بعد عين.

كما وجدت مؤسسات أخرى اشتغلت بالعلوم العملية أو التطبيقية كالطب في المشافي والبيمارستانات، والفلك في المراصد، والهندسة في مشاغل المعمارية أو معلمي الحيل الميكانيكية، والإنشاء في الدواوين، والطبيعة والكيمياء في معامل التجريبيين، والعسكرية في ثكنات الجند المحاربين. وكان التعليم يتم في مثل هذه المؤسسات بأسلوب التلمذة الصناعية، وبشكل شخصي مباشر بين المعلم وطلابه.

مدارس وجامعات:

تعيزت بعض المدارس الكبرى التي كانت أشبه بتجمعات ثقافية أو علمية في

العواصم الغربية منذ بدايات القرن الثالث عشر الميلادي وتحولت إلى جامعات متخصصة في الأدب أو اللاهوت، أو الطب، أو القانون تمتع معظمها بحرية خاصة واستقلال أكاديمي، وبعضها خضع لسلطة الطلبة، أو لسلطة الدولة، أو لسلطة الكنيسة أو لاتحاد أمم مسيحية يقوم بمهمة الانفاق أو التمويل.

وفي الشرق الإسلامي تحولت مدارس كبرى كالمستنصرية في بغداد وما يماثلها من المدارس الرباعية في مدن مختلفة، يضم بعضها إلى جانب العلوم الدينية علوم اللغة والطب، وكونت جامعات مشابهة للجامعات الغربية. وكذلك تحولت بعض الجوامع المدرسية الكبرى إلى جامعات مماثلة، منها الأزهر في القاهرة والزيتونة في القيروان بتونس، والقرويين في فاس بالمغرب. وهذه الجوامع الجامعة كانت أقدم من غيرها سواء في الشرق أو الغرب، واحتفظت بأصالتها، وماشت الأزمان المتغيرة حتى عصرنا الحاضر.

ومع ذلك فالمدارس والجامعات برغم هذا التواجد الثقافي في المدينة أو الدولة الواحدة لم تتحول إلى وحدات مؤسسية داخلة في بنية نظام تعليمي عام. ولم يحدث ذلك إلا حديثاً نتيجة لوجود تغيرات راديكالية في السياسة والاقتصاد والثقافة والاجتماع مما أدى إلى قيام النظم.

نشوء النظم التعليمية:

بقيام الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ يقوم عهد جديد ليس في فرنسا وحدها وإنما في العالم بأسره، حيث تمثل هذه الثورة قيام الطبقة البرجوازية المثقفة بأمور الحكم وإدارة المجتمع قاضية بذلك على عهود الإقطاع وسلطات الملوك والنبلاء. كما مثلت وجود سلطة مركزية تمسك في يدها كل شيء في السياسة والدفاع والثقافة والتعليم والاقتصاد والخدمات. وهذا يعني قيام نظم عامة على مستوى الدولة تخضع جميعاً لإشراف السلطة العليا الحاكمة.

وقد بدأ نابليون بإنشاء جامعة أمبراطورية بموجب قانون ١٠ مايو لسنة ١٨٠٦م وتخضع لها عدة كليات متخصصة، ولم تعد الجامعة ذات وضع أكاديمي حر وإنما أصبحت مؤسسة علمية تعليمية تابعة للدولة، وأصبح أساتذتها موظفين عموميين. كذلك بدأت مدارس النورمال منذ ١٨١٠م في الظهور والتكاثر تعد

المدرسين على أسس عامة موحدة متشربين بحب العقيدة الإمبريالية، ووضعت سياسات متعاقبة تختص بإصلاح وتوجيه التعليم بما يحقق أهدافاً قومية منشودة. وهكذا تخلق النظام التعليمي في مراحل دراسية ابتدائية وثانوية وجامعية وخضعت المدارس والجامعات لإدارة عامة تخطط لها السلطة العليا في العاصمة. وأصبحت مناهج الدراسة وإعداد المدرسين وتعيينهم ومراقبة أعمالهم، وتفصيل لوائح التعليم، وتوزيع المتخرجين للوظائف من اختصاص الدولة.

وأصبح هذا النظام متبعاً في كافة الدول الغربية وإن اختلفت درجة تركيز السلطة في العاصمة المركزية أو في الولايات أو في المناطق التعليمية المحلية.

وفي العالم العربي دخل مفهوم النظام في قطاع التعليم على يد محمد علي حاكم مصر وقد استقل بها عن الدولة العثمانية وجعل حكمها وراثياً في أسرته. وأراد لمصر أن تكون دولة حديثة، تتسع أطرافها باتساع المحيط العربي قدر ما يستطيع حتى تصبح أمبراطورية ضخمة، ومن ثم فقد اهتم ببناء جيش قوي ليكون عدته في تحقيق أحلامه التوسعية التي جارى فيها نابليون في أوروبا. ووجد أن هذا الجيش بحاجة إلى كوادر عسكرية وفنية مدربة على مستوى عال، فكان لا بد من إقامة مدارس عسكرية فنية عليا كالطوبجية، والطب والمهندسخانة، والطب البيطري، والصيدلة، والترجمة.

ثم كان لا بد من توفير روافد طلابية تغذي هذه المدارس العليا بالعناصر المطلوبة فأنشأ عدداً من المدارس التجهيزية (الثانوية) للاضطلاع بهذه المهمة، وهذه المدارس بدورها تطلبت قيام مدارس ابتدائية (سميت بمكاتب المبتديان) لإعداد القاعدة الأولية التي توفر احتياجات المدارس الوسطى والعالية.

واستطاع محمد علي أن يوفر لهذا النظام عناصره اللازمة من معلمين (مستوردين أو وطنيين مدربين خرجهم الأزهر)، وجند التلاميذ لمدارسه بالقوة كما كان يجند العسكر لجيشه. وبسرعة إدارية عسكرية أقيمت المباني، وجهزت بما يؤهلها لمهامها التعليمية. وسار النظام الحديث في التعليم (لأغراض عسكرية توسعية)، جنباً إلى جنب مع بقايا الأشكال التعليمية المدرسية التي خلفها تراث الأجداد. ولما ضرب الجيش وأحيط بقوى ضغط أوروبي خارجي أدت إلى هدمه وفك مصانعه وترساناته وأساطيله وتسريح جنوده، كان لا بد كذلك من إزالة

مدارسه، وهكذا انهدم نظام تعليمي حديث لم يستمر وجوده أكثر من عقدين.

ومع ذلك فإن مصر عرفت لأول مرة تجربة حية خاصة بإنشاء نظام تعليمي على النمط الأوروبي الحديث، ولم تنس هذه التجربة عندما ولي حكم مصر، حاكم مستنير «إسماعيل باشا» حفيد الحاكم الأول صاحب التجربة الأولى، ولكن النظام التعليمي هذه المرة لم يتبع غرضاً عسكرياً، وإنما خدم غرضاً وطنياً حضارياً، فكان نظاماً يسير مع التقدم العام الذي عرفته مصر في نهضتها الثانية بشكل مطرد في كل المجالات الاجتماعية والثقافية والإدارية والعمرانية؛ ومن ثم قامت قاعدة كبيرة من المكاتب والمدارس الأولية والابتدائية تؤدي بدورها إلى مدارس ثانوية، والتي أدت بعد نصف قرن إلى أول جامعة أهلية مصرية. وكان التعليم للبنين والبنات، وأفادت منه وبالذات في مرحلته الأولى قطاعات عريضة من الشعب وإن ظل التعليم الثانوي امتيازياً لأبناء البرجوازية المصرية، ثم يصطبغ النظام كله مع ثورة يوليو ١٩٥٢ بصبغة شعبية متجانسة تعمل لأغراض تربوية عامة، وتدخل عليه تحسينات كبيرة وإصلاحات جذرية تماشي فلسفة العصر وسياسة الحكم.

هذه التجربة المصرية انتقلت بشكل أو بآخر إلى معظم الدول العربية الشقيقة والتي بدأت بشكل متدرج يتمشى مع خطوات الصحوة الحضارية وإمكاناتها المادية والبشرية فقامت مدارس ابتدائية وأخرى كإعدادية أو متوسطة، ثم تبعتها مدارس ثانوية عامة أو أكاديمية، ثم مدارس ثانوية فنية ومدارس معلمين، وأخيراً وبعد أزمان متفاوتة قامت جامعات عربية لتكتمل بها نظم التعليم القومية.

المنظور الاجتماعي:

التربية في صفتها العامة عمل اجتماعي يقوم به الكبار من أجل تنشئة الصغار وإكسابهم الصفات والقدرات والمهارات التي يحتاجون إليها كأفراد يعيشون في مجتمع يتميز بذاتيته المستقلة وله حياته الموسومة برموز وقيم وأساليب خاصة.

وقبل أن يكون هناك نظام تعليمي، كان التعليم يعمل لتحقيق مصالح فئوية أو طبقية، طائفية أو مذهبية، وهذه المصالح كانت تعبر عن مطالب مجتمع متماسك في كل عناصره، له أرضه وعقيدته ولغته، واقتصاده، ومعماره، وزيه، وتقاليده، ومن ثم وجدت أنواع متباينة من التعليم، لكل منها مثال أعلى تنشده الجماعة أو المجتمع في تكتله الخاص.

فالتعليم الديني نهضت به الكنائس لجماعات المؤمنين من أجل غاية دينية. والتعليم الحرفي قامت به النقابات والروابط الحرفية لغاية مهنية تخص بالدرجة الأولى طبقة العمال. وتعليم الفروسية كان يشبع مطالب الجند الذين كونوا طبقة بارزة وكلت إليها مهمة الحرب وحماية المدينة أو الشعب. والتعليم الأكاديمي كان يعمل لغاية ثقافية اهتمت بها الصفوة المميزة في المجتمع والتي حرصت على أن توفر لأبنائها ثقافة رفيعة تؤهلهم لوراثة الحكم والإدارة والثروة والمعرفة.

ومع قيام المجتمع الحديث بنظمه القومية الجديدة، التحمت هذه الجزر الاجتماعية وقام نظام تعليمي يظلها جميعاً، وقد توحد في غاياته وأهدافه وأسسه وبرامجه، وارتبطت به وظائف اجتماعية عامة يمكن تلخيصها في ثلاث وظائف رئيسية: تطبيع اجتماعي - إعداد لحياة منتجة - تحسين نوعية الحياة.

١ - التطبيع الاجتماعي:

والتطبيع جهد إرادي أو مقصود يكسب الناشىء صفته الاجتماعية التي يدخل بها في نسيج الأمة الاجتماعي، فيصبح واحداً من أفرادها، ومتشرباً بثقافاتها ومتكيفاً مع طبيعة الحياة فيها.

وهذا التطبيع كانت تقوم به الأسرة عندما كانت بالنسبة لصغارها هي كل الحياة: المنبت والمدرسة والمجتمع ودنيا العمل. ولكن في عصر النظم، فقدت الأسرة كثيراً من وظائفها الأولية، ولم تعد التربية الأسرية كافية في تطبيع الفرد لمعايشة مجتمع حضاري متسع معقد ومتغير. وأصبح للتعليم القومي من خلال مؤسساته المدرسية أدوار أساسية ينهض بها في هذا المجال.

إن الصغار الذين يذهبون إلى المدرسة لأول مرة يحملون معهم ثقافاتهم الأسرية أو المحلية، لهجات مختلفة، وعادات متباينة، وعقائد قد تكون مخالفة. وقيم متباعدة، ومعارف مختلطة. وأفراد مثل هؤلاء بدون تربية عامة لا يبنون مجتمعاً متجانساً في صفته الاجتماعية، حيث يستقل كل بشخصية منفردة بعقليتها ونفسيتها، مما يبتعد بالأمة أن تكون كما قال الرسول «كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً». والبنيان المرصوص هو البنيان الذي تتماثل فيه وحدات البناء «القوالب في شكلها الموحد ومادتها الموحدة، ويلتحم بعضها مع بعض» بالإسمنت الذي يشدها ويقويها.

وهذا ما يقوم به التطبيع الاجتماعي في نظم التعليم حيث يتشرب الصغار ثقافة قومية تجعلهم يتكلمون بلغة عامة، ويلمون بأساسيات المعرفة والتي تكون أرضية ثقافية مشتركة، ويكتسبون القيم والعادات والأساليب التي يتفاعلون بها وفق نماذج معيارية سلوكية تعبر عن الحسن والقبيح، المرغوب والمكروه

وبهذه الطريقة يصبح الفرد متوحداً مع قومه، ومندمجاً فيهم، يحس إحساسهم ويسلك مسلكهم، ويعيش كما يعيشون. وهذا التوحد أو الاندماج لا يلغي ذاتية الصغير وما يحمله من خصوصيات يعرف بها ولكنه عندما يعبر عن ذاته الخاصة فإنه يعبر في الوقت نفسه عن ذات الأمة في بعدها المكبر، أو عن ذات الجماعة التي ينتمي إليها في بعدها المصغر.

وهكذا تجعل التربية من الصغير الذي يتربى بين الإنجليز إنجليزياً، وبين الفرنسيين فرنسياً، وبين الأمريكيين أمريكياً، وبين العرب عربياً، بل وبين القطريين قطرياً، وبين المصريين مصرياً. ولو تصورنا وجود أجنبي سائح يمشي بين قوم لهم ثقافتهم الأصلية، فإنه يبرز من بينهم غريباً عنهم، منفرداً في مسلكه، وتصعب بينه وبينهم أسباب التفاهم والتعايش، لأنه لم يتطبع تربوياً للحياة في مثل هذا الوسط الاجتماعي.

وإذا كانت التربية تطبع الصغير للعيش في مجتمع الوطن أو الأمة، فإنها كذلك تكيفه لمواجهة عصر متغير في معارفه وقيمه ونظمه، لأن الحياة المعاصرة لم تعد حياة جامدة مستقرة ثابتة بأشيائها وأساليبها، بل أصبحت تخضع بشكل مستمر للتغيير والتطوير نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ووسائل الاتصال الدولي والحضارة العالمية الغازية.

وهذا التكيف يتطلب من التربية تزويد الفرد بجملة من المفاهيم والقدرات والمهارات بما يوسع من أفقه الثقافي، ويمنحه رؤية صحيحة عن العالم الذي تشابكت أطرافه، ويعطيه فرصة للتعايش الأكبر مع الأسرة الإنسانية على كوكبنا الأرضي الصغير.

٢ ـ الإعداد لحياة الكبار:

إن الصغير الذي لم يترب بعد، ليس إلا كائناً بيولوجياً محضاً، ولن يتحول إلى

كائن اجتماعي إلا من خلال مسلك تربوي، يطبعه للحياة في مجتمعه من جهة، ويعده من جهة أخرى لممارسة حياته كبالغ مسؤول تجاوز نطاق الاعتماد على الأهل أو الكبار.

كانت الأسرة قديماً تقوم كذلك بهذا الدور الخاص بحياة الكبار، فالأم تخرج بناتها كما تخرجت هي من قبل، وتزودهن بالمهارات والصفات التي تجعل منهن زوجات صالحات وأمهات فضليات. والأب كان ينقل إلى أبنائه الذكور ما سبق أن تعلمه من فنون وأشغال لازمة للعيش والبقاء، كالزراعة والصيد والقتال والحرف الضرورية لحياة البيت والعمل.

ومع اطراد الحضارة واتساع العمران، وتعقد مطالب التخصص في الأعمال، أصبح النظام التعليمي في صفته القومية مسؤولاً عن توفير هذه المطالب، وتزويد الأفراد بما يلزمهم للقيام بأدوار وظيفية مسؤولة متعددة، كدور الأب والعامل والنقابي والمواطن والصديق أو الزميل في جمعية أو ناد وغير ذلك من أدوار تتطلب تعليماً مناسباً يعرف بالحقوق والواجبات المرتبطة بكل دور، ويكسب فنية الأداء الخاص بكل منها.

والتعليم إذ يعدّ الصغير لحياة الكبار، لا يتجاهل حياته الخاصة، ولا ينزعه من عالم الطفولة ليدخل به قسراً وكرهاً في عالم آخر مصمم في نظمه وشرائعه وقيمة لحياة الكبار. فإن عملاً مثل هذا لن يكون إعداداً للطفل ليصبح البالغ الراشد الناضج في سلوكه وخبراته. بل سيكون مسخاً لطبيعة الطفل وتشويهاً لصورته وعدوانا على ذاتيته.. فالطفل يتعلم ما يناسبه في سنه، وما يتمشى مع تطوره، وما يشبع حاجاته في كل سن ومرحلة من مراحل تطوره.

وهكذا تصبح التربية مسلكاً للنمو المتواصل فيه يتقلب الفرد من مرحلة إلى أخرى، وكل منها مقدمة ضرورية للدخول فيما يليها، وتتواصل حلقات العمر للفرد حتى يصل في النهاية إلى مستوى الكبير المتعلم الذي اكتسب ما يؤصل وضعه في المجتمع كفرد مسؤول نافع ناهض برسالته الوجودية.

والتربية ضرورة اجتماعية لتأمين هذا النمو للفرد، وبدون تربية يظل الطفل كتلة بيولوجية شأن الحيوان الذي يتحرك بغرائز طبيعية أو فطرية راسخة في أعماقه ولا دخل للتربية في تعديلها أو تنميتها وتطويرها. فالطفل بدون تربية بهيمة جاهلة

وعاجزة، وقد يكبر جسماً لكنه يظل جسماً بلا عقل مستنير، بلا نفس سوية، بلا يد عاملة، بلا سلوك اجتماعي رشيد.

٣ ـ تحسين نوعية الحياة:

لسنا نطالب التربية كما حاول أنصار إعادة البنائية في المجتمع بالعمل على خلق نظام اجتماعي جديد تمسك فيه المدرسة بزمام المبادرة، وتقود النظم والمؤسسات العاملة لتحقيق التقدم وإرساء معالم النظام الجديد. فهذه الفلسفة تطرف وتجاوز لقدرات التربية وحدود عملها.

ومع ذلك فالتربية وبالذات في منطقتنا العربية لها دور كبير في التوعية السكانية والبيئية والصحية والوطنية، ونحن نعلم أن معظم مشكلات التقدم الاجتماعي تتكاثف في هذه المجالات، ولو أدت التربية دورها هذا لأسهمت إسهاماً مشكوراً في تحسين نوعية الحياة وترقيتها.

ففي مجال التربية السكانية وبالذات في مناطق النمو السكاني المتزايد، يمكن التبصير بخطورة هذا النمو الذي لا يتناسب مع معدلات النمو الاقتصادي، وما ينجم عنه من مشكلات متفاقمة في الإسكان والنقل والتعليم والتشغيل والعلاج والتغذية والترفيه، وانعكاسات ذلك في تردي أوضاع الحياة الاجتماعية في كافة مظاهرها.

إن التربية السكانية تساعد المتعلمين في تنظيم حياتهم ومحيطهم الأسري والمجتمعي والقومي، بالشكل الذي يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة وارتقاء حظوظ العيش وفك القيود المعوقة للنمو والتقدم. وقد يكون من الضروري في هذا المجال إعادة تفسير ومراجعة ونقد تقاليدنا ومعتقداتنا التي تحض على زيادة النسل حتى لا يقف مخزونها التراثي حجر عثرة في سبيل الرفاهية الاجتماعية وسعادة الأجيال.

وفي مجال التربية البيئية يمكن إكساب الأفراد والجماهير مفاهيم وسلوكيات رشيدة في حسن التعامل مع البيئة من أجل نظافتها حيث تتهددها أخطار التلوث المتعدد الوجوه، ومن أجل صيانة ثرواتها اللامتجددة والتي جهدت الطبيعة في صنعها لملايين السنين.

وفي مجال التربية الصحية يتزود المعلمون بالوعي الصحي لمحاربة الخرافات والعادات الضارة وتحبيب العلاج ومراعاة أصول التغذية ، والمحافظة على صحة الطفولة والأمومة والشيخوخة ، وممارسة أساليب الرياضة واستصحاب النظافة وتأمين السلامة في الطرق والعمل والسكن ، بما يؤدي إلى صيانة الثروة البشرية وإطالة أجلها وإمتاعها بالصحة والعافية .

وفي مجال التربية الوطنية يمكن التعريف بالحقوق والواجبات وتنشئة المتعلمين على الوفاء بمتطلبات المواطنة وخدمة المصالح الوطنية والقومية وتعزيز الجهود التي تقوم بها المنظمات والهيئات والجمعيات التي تعمل للوطن والمواطنين في كافة مجالات العمل العام .

ومما يؤسف له أن المشكلات الاقتصادية ، والتحولات الاجتماعية ، والنكسات العسكرية ، والأزمات السياسية ، أدت في مجملها إلى زعزعة روح الولاء ، وإطلاق حالة من التسيب الوطني أو عدم الانتماء وحب الهجرة للخارج وكأن الوطن لم يعد يهم المواطنين .

المنظور الثقافي :

لم تقم المؤسسات التعليمية في العصور القديمة إلا بعد أن تضخم كتاب الثقافة في المجتمع ، وتشعبت فروعها بين صفحاته ، وأصبح من الصعب على البالغ الكبير أن يعرف وحده كل شيء وأن يقوم وحده بتعليم كل شيء ، ومن ثم فقد كانت الثقافة في حفظها ونقلها وتطويرها هي القضية الأولى التي اشتغل بها النظام التعليمي بكافة مؤسساته وآلياته .

والثقافة في حفظها ونقلها وتطويرها تعني أبعاداً زمنية ثلاثة هي الماضي والحاضر والمستقبل ، يضاف إليها في كل زمن مكان نبتت فيه الثقافة وازدهرت على أرضه واحتواها ، فحفظ الثقافة يهتم بصيانة التراث الذي أنتجه الماضي ؛ ونقله يهتم بإكسابه لكل جيل يعيش حاضره ، وتطويره يهتم بنقده وتنميته ليساير الزمن الآتي أو المستقبل الذي تسمو الأجيال نحوه .

والمكان الثقافي حد مكمل وملازم لحد الزمان الثقافي ، لأن الثقافة في جوهرها عبقرية أمة تواصلت في أجيالها المتعاقبة وعاشت في حدودها الجغرافية

تصنع حياتها تبعاً لمراحلها وقدراتها، وتكون لها نظرة شاملة خاصة بالوجود والمجتمع والإنسان والطبيعة والعمل. ومن ثم فقد كان لكل أمة ثقافتها تعبر عن ظواهر وأساليب الحياة عندها: فلسفة وأدباً وعلماً وفناً وعملاً وتنظيماً.

والثقافة بهذا المفهوم متنوعة تتفاعل عناصرها داخل إطار شامل، ومع ذلك فقد تسود ثقافة نوعية على غيرها من الثقافات الفرعية المزاملة والمتفاعلة. فالثقافة العقلية في صبغتها الأكاديمية كانت لها السيادة في مدارس أثينا، بعكس الثقافة الرياضية في صبغتها العسكرية والتي كانت في موضع الأولية والاعتبار في التربية الإسبرطية. كما كانت الثقافة العملية أو النفعية هي موضوع التعليم الروماني بعكس الثقافة المهنية في صبغتها الإدارية بمعاهد مصر القديمة، بخلاف الثقافة الأخلاقية أو الروحية في أديرة البوذيين الهنود، وبخلاف الثقافة الدينية في أوروبا المسيحية، وبلاد الشرق الإسلامية.

ولكن الثقافة المتكاملة أصبحت موضوع التعليم في عصرنا الحاضر بغرض تخريج الفرد المتكامل عقلاً ونفساً ويداً وجسماً، وتتدرج هذه الثقافة في مستوياتها ونوعياتها تبعاً لطبيعة المرحلة التي يمر بها المتعلم. فالمرحلة الابتدائية تقدم ثقافة عامة أولية لكل الأطفال، ثم تتعمق نوعاً في المرحلة التعليمية الوسطى ثم تتعمق أكثر في المرحلة الثانوية مع وجود نوع من التخصص المتسع في شعب دراسية رئيسية، ثم تتعمق كثيراً مع التخصص المهني والدقيق في المرحلة الجامعية.

الوظائف الثقافية لنظم التعليم:

١ - فهم وتنمية التراث:

لكل أمة تراثها الثقافي الذي يمثل ذاكرتها التاريخية أو سجلها الحي أودعته تجاربها وخبراتها في حياة ممتدة بامتداد العصور، وينتقل بالتعليم في شكل عقائد ولغة وعلوم وآداب وفنون وتقاليد، لكنه لا ينتقل إرثاً جامداً ثابتاً، بل ينتقل في صيرورة أو تشكل حيث يخضع لروح العصر ويستجيب لمتطلباته.

ومع هذا فقد وجدت أشكال تعليمية وقفت عند حدود النقل الاحتفاظي لتراث الأجداد، ولم تخضعه لعمليات نقدية وتحليلية، ولم تسقط منه العناصر التي فقدت صلاحيتها بفعل التقادم، ولم تضف إلى النافع منها الجديد الابتكاري الذي تمليه

ضرورات الحاضر ومواكبة التقدم. بل على العكس، حاطت تراثها بقداسة كهنوتية، وربطت حاضرها بقيود الماضي، وحسبت نفسها تسير دون أن تدري أنها تمشي إلى الوراء وأنها تتقدم للخلف.

كما وجدت أشكال تعليمية اشتغلت بثقافة لفظية خامدة حوتها بطون الكتب الصفراء لم تنتج غير أفكار ميتة لأنها عزلت طلابها عن واقع الحياة وقضاياها الكبرى التي تشغل الناس. وربما خرجت نوعاً من المثقفين المكتبيين الذين ملأوا عقولهم بالمعلومات المتبخرة، وعطلوا أيديهم من كل مهارة تجيد العمل أو تعرف الإنتاج.

إن التعليم الفعال هو الذي يوظف تراث الأمة الثقافي لمواجهة تحديات الحاضر وتشكيل المستقبل الأفضل، هو الذي ينفتح على الماضي ويأخذ منه خير ما فيه، وينفتح على الخارج ليأخذ من تراث الآخرين خير ما فيه ولا خوف من الأخذ والاقتباس، فكل الثقافات تتفاعل ويفيد بعضها من بعض. إن الخوف من تشرنق الثقافة وانكفائها على نفسها ففي ذلك ذبول ثم موت، لأنها تعزل نفسها عن روافد الإنعاش الذي يجري الدماء في العروق، والشرط الوحيد لنمو الثقافة المستعيرة أن تعرف ماذا تأخذ وكيف تأخذ دون أن تفقد هويتها أو تضيع ذاتيتها.

وحكاية الغزو الثقافي خرافة، لأن الذين تقدموا بثقافتهم في دول الغرب. لم يصنعوا ثقافة خاصة للتصدير إلى الخارج من أجل القضاء على الثقافات الأهلية للدول النامية. إن ثقافتهم هي حياتهم بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات ونحن الذين نسعى إليها لنستعير الفكر والعلم والتكنولوجيا والنظم محاولين اللحاق بأهلها إن لم يقدر لنا السبق في مضمار الحياة وحتى لا نبقى أمماً متخلفة مأكولة يشلها العجز والجهل.

وبهذا التلقيح لعناصر ثقافتنا، ينمو التراث ويتجدد ويصبح للمدرسة دور في تقديم ثقافة حية تجمع بين الأصالة والمعاصرة وتربط بين الثابت والمتغير وتشكل عقلية متفتحة لا تأسرها عتاقة ثقافة متعنكبة، ولا تستلبها إمبريالية ثقافية متغربة أو متأوربة.

٢ ـ تواصل الأجيال الثقافي:

وتواصل الأجيال من نوعين، تواصل في الزمان وتواصل في المكان. أما

عن التواصل في الزمان فإن التعليم عندما يقدم ثقافة نامية لا تعرف التحجر ولا التهور، فإنما يعمل على وصل الأجيال السابقة واللاحقة والتي لا تكون غريبة عن ماضيها ولا غريبة عن حاضرها. كل جيل لاحق يأخذ بإنجازات الجيل السابق ثم يضيف إليها ما أنتجه العصر فيورثها لأبنائه إنجازات متجددة يذوب فيها القديم والحديث، وتمشي بها حركة نقلية متماسكة الخطوات لا قطع ولا ثغرات.

إن القطع الثقافي بين أجيال الأمة يؤدي إلى قطع في التواصل الحضاري، لأن الجيل المخلوع من جذوره يأخذ بأي شيء مما يحيط به يعينه على بقائه، فيكون التحول إلى روافد ثقافة جارية أو سائدة حاضرة بأشيائها وأفكارها وأدواتها، تجعل منه جيلاً ممسوخاً يعيش في حالة تفسخ أو انفصام أو تميع، حتى تسويه أحداث الزمن، ويصنع دورة حضارية جديدة.

أما عن التواصل في المكان، فإن سرعة معدلات النمو في الثقافة العصرية، قد غيرت مفهوم الجيل وقصرت من أمده. كان الجيل البيولوجي وحده ربع قرن يفصل في أزمان الثقافة الاستاتيكية بين أجيال الأجداد والآباء والأبناء أو الأحفاد، ثم أعقبه الجيل الاجتماعي في زمن التحولات المتسارعة في نظم الحياة مفرقاً بين جيل الكبار وجيل الصغار، ثم جاء أخيراً الجيل الثقافي وحده خمس سنوات فيها تحدث الفجوة الثقافية بين جيل الإخوة الذين يضمهم بيت واحد ولا يختلف العمر بينهم كثيراً. وحتى تكون بينهم لغة ثقافية مشتركة فإن التربية مدرسية وغير مدرسية عليها مهمة إكساب الصغار مفردات الثقافة التي تلدها الأيام في صبحها ومسائها وتخرج طازجة تمشي بها وسائل الإعلام.

والتعليم مطالب بتزويد الصغار والكبار على السواء بقدرات ومهارات فعالة تجعلهم على اتصال وظيفي بمصادر الثقافة وحسن الإفادة منها، حتى لا تكون الأجيال على جهل بالقديم عند الكبار ولا بالجديد عند الصغار، ويتجنب الجميع الأزمات الناشئة من صراع القيم وتعارض الرؤى وغياب التفاهم.

٣ ـ التجانس الثقافي:

قامت النظم التعليمية تاريخياً بجهود الطبقة البرجوازية الجديدة، التي كانت تضم المثقفين والمهنيين وكبار العسكريين، والصناعيين والتجاريين، والتي حلت

محل الأرستقراطية الحاكمة والرأسمالية الإقطاعية . وقد أصبحت للطبقة الوسطى مكانة متميزة في المجتمع الحديث ، وصبغت كل نظمه بما فيها نظام التعليم بما يعبر عن حياتها وآمالها. فكانت ثقافة المدرسة ذات صبغة برجوازية عقلانية أكاديمية تتفق وتطلعات أصحاب الياقات البيضاء . ولم يكن لأبناء العامة أو الطبقة العاملة مكان في رحاب هذا التعليم البرجوازي ، صممت لهم مدارس أولية مسدودة المسالك لا تقدم لهم غير ثقافة شعبية ضحلة ، ثم تقذف بهم إلى مجتمع الأشغال الشاقة أو الحقيرة خدمية وانتاجية .

ومع تبدل النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومعاناة دول العالم من حربين عالميتين طاحنتين جرت وراءهما أزمات متعددة الوجوه ، ظهرت مبادىء اشتراكية وديمقراطية وانعكست تأثيراتها في إصلاح نظام التعليم فأصبح إلزامياً موحداً للصغار في سن التعليم الابتدائي ، ومتسعاً شاملاً في مرحلة التعليم الثانوي ومفتوحاً لأصحاب القدرات من كل طبقة في مرحلة التعليم الجامعي والعالي .

وأصبح من وظائف التعليم أن يقدم ثقافة عامة لكل أبناء الشعب ترتفع فوق حدود الثقافات المحلية ، ريفية ، وعمالية ، وحضرية ، وطائفية ، ومهنية حتى يكون هناك انصهار ثقافي لأفراد المجتمع ، ويتشرب الجميع قيم ثقافة قومية متجانسة .

وهذه الثقافة العامة تقوم على أصول ثابتة تجمع بين الموروث الشعبي والعلمي التجريبي ، وتتسع لكل العناصر الثقافية التي تخلق شخصية الأمة القومية المتوحدة في عقليتها ونفسيتها ، ولها رؤية شاملة للحياة وفلسفة العصر. إن تواصل الأجيال الثقافي يمثل خطاً رأسياً أو عمودياً ، بينما يمثل التجانس الثقافي خطاً أفقياً ، وهما متكاملان ومندمجان في الوظيفة الثقافية العامة للنظام التعليمي.

المنظور الفلسفي :

منذ أن تجسدت التربية كظاهرة اجتماعية يمارسها مجتمع حضاري منظم ، والفلاسفة ينهضون باعتبارهم مفكرين ومثقفين بأدوار تنظيرية ونقدية وإرشادية لكل عناصر التربية في المفاهيم والأهداف والبرامج والطرائق والآداب المتصلة بالتعلم والتعليم .

ولن نخوض هنا في قضايا التربية التي عالجتها الفلسفة في مباحثها العامة أو

التخصصية وإنما سنقتصر في حديثنا عن فلسفة النظام التعليمي منذ أن قام في التاريخ كنظام قومي له فلسفة وسياسة وتنظيم. وسنركز فقط على أهم الطروحات التي قدمت بعض المبادىء أو الأفكار الجدلية التي استهدفت تشكيل فلسفة خاصة لنظام التعليم.

١ ـ العمومية والخصوصية في التعليم:

سؤال قديم ومعمر ظل يراود أذهان الفلاسفة: «هل التعليم حق أم امتياز»؟ وبمعنى آخر هل هو حق طبيعي من حقوق الإنسان أم هو امتياز لأصحاب القدرة العقلية من الناس؟

وقف فلاسفة اليونان مع مبدأ الخصوصية في التعليم، وجعلوه امتيازاً للموهوبين الذين تؤهلهم قدراتهم العقلية للتعلم الراقي حتى يصبحوا حكماء صالحين لممارسة الحكم وإدارة المجتمع. وكان أفلاطون على رأس من رفعوا شعار «العلم للصفوة والعمل للعبيد» باعتبار أن الصفوة هم القلة المميزة في المجتمع ولأفرادها طبيعة خاصة تتناسب والاشتغال بالفلسفة والعلوم الرياضية والطبيعية، بعكس العبيد أو العمال الذين خلقوا بطبيعة دنيئة لا تتقبل ولا تصلح لتعلم الثقافة الرفيعة، وإنما يناسبها العمل اليدوي والقيام بالخدمات التي يتطلبها المجتمع. ووجدوا أن هذه القسمة عادلة حيث تضع كل إنسان في المرتبة الاجتماعية التي خلق لها وفي العمل المناسب الذي يصلح له. فالناس معادن ولكل معدن قيمته الخاصة. يقول أفلاطون:

«إن الناس كلهم قد نسجوا أولاً في أحشاء الأرض، أمهم الكبرى، وقد سرت الآلهة أن تخرج بجبلة بعضهم ذهباً، وفي جبلة بعضهم الآخر فضة، وفي غيرهم نحاساً وحديداً. فالفئة الأولى هم الحكام، والثانية المساعدون، والثالثة الفلاحون والصناع. ويجب رعاية هذا القانون وتخليده، وإلا حل بالدولة الدمار». ومن ثم فقد قصر التعليم على أبناء الصفوة فمعدنهم ذهبي خالص.

ومع ذلك فأفلاطون لم يصنف الناس بالوراثة وإنما بالموهبة، ولم يجعل ورقة الميلاد هي المانحة للتعليم أو الحارمة منه، ولكن استبدل بها النجابة أو القابلية للتعلم.

وهذا ما أخذ به المسلمون الذين ضنوا بالعلم العقلي أو النظري العالي على

غير أهله ، وكان من أقوالهم : «لا تعلموا أولاد السفلة العلم» أي سفلة الطباع الذين لا يصلحون للعلم ، وفي ذلك يقول الغزالي: «فحفظ العلم وإمساكه عمن يفسده العلم أولى». وأخذ بمبدأ أفلاطون وقال: «الصواب لأكثر الخلق الاشتغال بالعمل» وهو يسير مع الشعار الذي ردده المسلمون جميعاً : «لكل إنسان ما شاكل طبعه» «وكل ميسر لما خلق له» ، فالإنسان الذي لم يرزق الموهبة لا يفيده التعليم ، وكما يقول ابن المعتز: «لا ينفع البليد كثرة التعلم» .

وبرغم ذلك كان التعليم الإسلامي مفتوحاً للجميع ، وكل متعلم يختبر قدراته على أرض التعليم ويمتحن موهبته عملياً ، فإن أثبتت فاعليتها مشى مع التعلم في مشوار طويل ، وإن خانته اكتفى بالقدر الأولي من التعلم ، وعكف على صنعة يحترفها .

وفي الدول الغربية مع قيام النظم التعليمية وهي برجوازية النشأة كما وضحنا من قبل ، كان التعليم الأكاديمي الذي يوصل إلى الوظائف العليا والمراكز المحترمة والمهن ذات التقدير الأدبي والمادي في المجتمع ، حكراً على أبناء الصفوة الذين خلق لهم هذا النوع من التعليم وصمم تبعاً لطموحاتهم وقدراتهم وتكيفوا مع متطلباته .

ولم يكن لأبناء الشعب إلا تعليم أولي هابط. وأصبحت هذه الثنائية قائمة في حقل التعليم حتى عهد قريب حيث شرع مبدأ الإلزام في التعليم ، وجعله حقاً لكل طفل لا يحرم منه أحد بسبب عرقي أو لوني أو جنسي أو طبقي أو ديني. ثم حدث توسع آخر في تأصيل هذا الحق ، فطال أجل الإلزام في التعليم لتمكين المتعلم الذي يكتفي به من الحصول على ثقافة وظيفية تؤهله لمواصلة التعلم الذاتي النامي والمستمر ، أو تعينه في مواجهة مطالب العصر الحضارية . ثم تلى ذلك توسع آخر في التعليم الثانوي ، ثم توج أخيراً هذا التوسع بفتح أبواب القبول بالتعليم الجامعي والعالي لفئات شعبية عمالية وريفية حرمت طويلاً من هذا الحق في التعلم .

وقابل هذا التوسع الكمي تحسن وتنوع كيفي ، ونهض التعليم في كل مراحله بترقية الكفاءات مهما كانت نوعيتها أو مستواها ، فالعلم للجميع ، والتعليم للناس .

٢ ـ المثالية والنفعية في التعليم :

عندما كان التعليم مقصوراً على أبناء الصفوة من أصحاب المواهب العقلية كانت السمة الغالبة على التعليم أنه أكاديمي يعمل فقط لتنمية عقلية تتجاوز قدرات العامة من الناس. فالصفوة الأرستقراطية أو البرجوازية تتملك الثروة والمعرفة والحكم، وليست بحاجة إلى عمل يدوي، يشق على النفس أو يوسخ اليد والثوب. وكانت المعرفة الحقة هي المعرفة النظرية التي تحلق في سماوات الفكر المجرد أو التأملي، والتي تبحث في مسائل عليا غالباً ما تقع وراء الحس أو المشاهدة. ولم تكن هناك غاية عملية أو نفعية لهذا التعليم إلا الحصول على فضيلة المعرفة، فالعلم للعلم. والعلم ما كان محتواه القيم المطلقة والمثل العليا والفضائل الراقية، والمفاهيم العقلية التي تتجرد من متعلقاتها المادية.

ومن ثم كانت مواد هذا التعليم بعيدة عن الواقع الطبيعي، وأزمات العيش الحياتية، ومشكلات الناس الاجتماعية. وعندما قامت بعض المدارس الفنية أو التقنية في القرون الثلاثة الأخيرة كانت بمثابة ورش حرفية أكثر منها معاهد علمية، والتحقت بها نوعية خاصة من أبناء الفلاحين والعمال وصغار الموظفين. ولكن سرعان ما اكتسبت الطبقة العمالية صفتها الاجتماعية التي ردت إليها اعتبارها في المجتمع كطبقة عاملة منتجة لها تقديرها واحترامها مثل بقية الطبقات الأخرى. ومع انتشار المبادىء الديمقراطية، وتأصيل الحقوق الإنسانية، واتساع نطاق التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والكشوف العلمية، أصبح للتعليم وظائف اجتماعية اقتصادية تستهدف في مجملها إشباع حاجات كل الأفراد، وتلبية مطالب كل المجتمعات التي سارت خطوات كبيرة في طريق التصنيع والتقدم الشامل، ومن ثم تغيرت فلسفة التعليم الذي تخلى كثيراً عن صفته الأكاديمية المحضة، وأفسح مجالاً كبيراً لعلوم وأنشطة فنية وتطبيقية أو عملية واجتماعية. وهكذا تنوع التعليم الثانوي وأصبح منه الثانوي البولتكنيكي والثانوي الشامل، والثانوي المنتج الذي يدرب الأفراد على ممارسة حرف إنتاجية في المصانع والمزارع بجانب العلوم النظرية التقليدية.

وكذلك الحال في الجامعات التي لم تعد تقتصر على تخريج رجال علم نظريين، أو رجال مهن نظيفة، بل أصبحت مسؤولة عن إعداد كل القوى العاملة

المدربـة في مستوياتها العليا ، ووجدت كليات عمالية وجامعات شعبية .

وأصّل من قيمة هذا الاتجاه عاملان : أولهما بزوغ الفلسفة البراجماتية التي تتجه إلى الواقع بأشيائه المادية والطبيعية وتعمل لتغييره لتحقيق التطور من أجـل التقدم والرفاهية ، وأسلوبها في ذلك العمل والتجـريب . وثانيهمـا قيام الثـورات الاشتراكية التي هزت الأفكار والأوضاع القديمة ، وحرصـت علـى توجيه العلـم للعمل والانتاج وتحسين مراكز الطبقات الدنيا أو العاملة .

وأصبحت قيمة العلم مرتبطة بما يؤديه من نفع حقيقـي في الحياة العملية للناس ، وزادت أهمية العامل الاقتصـادي للتعليم حتـى يكون في خدمـة التنمية الشاملة .

ومع كل هذا التحول فإن معاقل الأكاديمية لم تسقط كلها بعد ، فما تزال هناك جيوب لتعليم أكاديمي يختص بقلة مميزة تحرص على تخليد تقاليدها المثالية . وخير نموذج لها مدارس الليسيه بفرنسـا ، ومـدارس الجرامـر أو المـدارس العامـة (Public Schools) في إنجلترا ، وكليات سان جون بولاية ميريلاند الأمريكية .

٣ ـ التعليم بين الحكومية والأهلية :

تأكيداً لنزعـة المثـاليـة في التعليم والتـي سادت طوال عصـور متعاقبـة في التاريخ ، تمتعت المؤسسات التي نهضت به بصفة خاصة تجعلـه حراً ، بعيداً عن وصاية الدولة وسلطاتها الإشرافية ، وما يؤدي إليه ذلك من فرض أشـكال تعليمية وتحديد أهداف نفعية وحمل الناس على تعلم ما تراه مفيداً . فالتعلم ارتبط بإرادة المتعلم ، أو ولي أمره إن كان قاصراً ، ولم يستهدف غير الكمال الأخلاقي والنمو العقلي بعيداً عن غايات الاحتراف العملي أو المهني .

يؤكد هذا المعنى الذي فهمه ومارسه المسلمـون ، حاجي خليفـة ، فيقـول : «ومنها (الأخطاء أو الأوهام) أن يقصد بالعلم غير غايته ، كمن يتعلم علماً للمال أو الجاه . فالعلوم ليس الغرض منها الاكتساب بل الاطلاع على الحقائـق وتهـذيب الأخلاق ولقد كوشف علماء ما وراء النهر بهذا الأمر ونطقوا به لمـا بلغهـم بنـاء المدارس ببغداد أقاموا مأتم العلـم وقالـوا كان يشتغـل به أربـاب الهـمم العلية والأنفس الزكية الذين يقصدون العلم لشرفه والكمال به فيأتون علماء ينتفع بهـم

وبعلمهم . وإذا صار عليه أجرة تدانى إليه الأخساء وأرباب الكسل فيكون سبباً لارتفاعه».

والواقع أن النظاميات (أو مدارس نظام الملك) التي يشير إليها في هذا النص حاجي خليفة لم تغير صفة «الحرية» التي اتصف بها التعليم في تنظيمه وطرائق تدريسه، ولم تهبط بمستويات التعليم كما كان يخشى منها، وإنما على العكس ارتفعت به علماً وفناً، واستخدمت فطاحل العلماء الذين خرجوا بدورهم شيوخاً نجباء.

إن التعليم في الغرب المسيحي وفي الشرق الإسلامي لم يفقد هذه الصفة إلا مع قيام النظم التعليمية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل حيث تولت الدولة وضع سياسة تعليمية لها تبعاً لأهداف عامة، ونماذج مرسومة، وبرامج موضوعة، وأساتذة معدين يعملون للدولة كموظفين تابعين.

ومع وجود النظام القومي للتعليم الموحد في كل عناصره، لم تخل الساحة التعليمية من جهود أهلية تنشىء أشكالاً جديدة تشبع الحاجات الخاصة لأولئك الذين لم يجدوا في تعليم الدولة ما يحقق أهدافهم. فكثرت الجمعيات والمنظمات التي تقيم لها مدارس أو جامعات خاصة، ونشير في هذا الصدد إلى أن أول جامعة مصرية كانت أهلية، أراد لها أصحابها أن تكون حرة معبرة عن إرادة المصريين فلا تخضع لسلطة متحكمة سواء أكانت سلطة حكومية ملكية أو سلطة استعمار إنجليزي يبسط هيمنته على البلاد.

وكذلك قامت أشكال وصيغ تعليمية لا نظامية أو غير مدرسية تستجيب لحاجات المتعلمين الخاصة، بعيداً عن نمطية وبيروقراطية مؤسسات النظام التعليمي التقليدي.

كما خفت سلطة الدولة المركزية التي كانت تتشدد في توحيد قياسي أو معياري لكل عناصر النظام التعليمي وسمحت للسلطات المحلية والقوى الشعبية أن تدخل بجهد إيجابي لتنظيم وتمويل وتسيير التعليم.

٤ ـ التعليم بين الدينية والعلمانية:

كانت الصفة الغالبة على التعليم في عصوره الماضية هي الصفة الدينية،

فالدين كان الموجه والحاكم لحياة الناس في معظم المجتمعات. وبالطبع كانت للتعليم أهداف متعددة لكنها جميعاً كانت تدور في فلك الدين وتخضع لسلطانه، وتتشرب بقيمه وتعاليمه.

ومع نمو الحركات التعليمية في أوروبا المسيحية والتي سيرت الحركات الوطنية والسياسية، بدأت النزعات العلمانية أو الدنيوية تدخل إلى ساحة الفكر والعلم، خصوصاً وأن الكنيسة قد نجحت في خلق عداوات تقليدية بينها وبين المثقفين الأحرار، والعلماء التجريبيين.

وكان لجهود المفكرين والفلاسفة الذين عرفتهم عصور النهضة والإصلاح والتنوير فضل كبير في إدخال أفكار جديدة كونت في مجموعها عقيدة مدنية تؤمن بقدرة العقل المسلح بالعلم والتجريب وتتجه نحو الرقي والكمال على الأرض ولغاية نفعية عملية تحقق السعادة للناس في حياتهم الدنيا. وقامت نظم سياسية وحكومية تؤكد سلطتها الذاتية وتبعد باستقلالها عن هيمنة الكنيسة وفلسفتها الكهنوتية.

وأخيراً قامت في فرنسا المدرسة العلمانية Laique في الربع الأخير من القرن التاسع عشر في عهد الجمهورية الثالثة التي وقفت ضد الاختيارات الملكية واتجاهات التربية الكاثوليكية التي حمتها الكنيسة. وابتعد من يومها التعليم عن كل صبغة دينية أو مذهبية، ووضع بذلك حد فاصل بين الدين والعلم، وأصبح لكل منهما مجال ووظيفة. فالدين له مؤسسات دينية ووظيفة روحية، وللعلم مؤسساته التعليمية والثقافية ووظيفة حياتية متعددة الوجوه.

وأخذت بالتقليد العلماني الفرنسي بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، بينما سارت دول أخرى كثيرة على النهج القديم وإن خفت سيطرة النزعة الدينية في برامج وأنشطة التعليم.

وبخلاف ذلك نجد دولاً أخرى تؤمن بالشيوعية، ترفض «خرافة الدين» ولا تجعل للديانة مكاناً لا في المدرسة ولا في المجتمع.

والدول العربية وهي دول مسلمة تتوزع بين هذه التيارات وإن لم تكن لها صفة قاطعة باختيار أي منها، فأكثر الدول تعطي للتربية الدينية أهمية كبيرة دون أن

تخل بالعلوم الحديثة وما تطلبه من عقل نقدي وأسلوب تجريبي ، وبعضها يعلن ليبيرالية سمحة لا تنتصر لعقيدة معينة تفرض نفسها على التعليم ، وبعضها يأخذ بالاشتراكية العلمية ويبعد الدين عن المدرسة ، علماً بأن الإسلام ليس كالمسيحية مجرد ديانة روحية بل هو دين ثقافة وحضارة ، دنيا وآخرة ، علم وعمل .

٥ ـ التعليم بين المحافظة والتجديدية :

ساد الاعتقاد طويلاً بأن التعليم ذو طبيعة محافظة ، فهو لا يعمل إلا في جو من الثبات والاستقرار . . . إنه لا يعلم إلا معارف قديمة ثبتت صحتها واستخدمتها أجيال الكبار مؤمنين بنفعيتها العقلية أو المادية أو الاجتماعية ، ولا يعلم إلا قيمة متأصلة في الحياة لها تقديرها واحترامها في المجتمع ، كما لا يعلم إلا مهارات مطلوبة للعمل والإنتاج . وما يستجد من معارف وقيم ومهارات فإنه لا يدخل في صميم المناهج الدراسية إلا بعد فترة زمنية يتم فيها اختبارها عملياً وعلمياً واجتماعياً حتى تحظى باتفاق عام أو تنال موافقة السلطات المسؤولة ليمكن إدماجها في ثقافة مدرسية ينهض بها التعليم . وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب طبيعة الظروف التي تصنع التغير أو التقدم في المجتمع . ودائماً توجد مسافة زمنية بين ظهور الحقائق الجديدة في المجتمع وبين تدريسها كحقائق علمية أو ثقافية يكتسبها الصغار .

كما أن التعليم يحافظ على الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة ، ويخرج أفراداً على درجة من التقبل لها والتكيف معها ، فلا توجد مدرسة شيوعية في مجتمع أمريكي ، ولا مدرسة ليبيرالية في مجتمع شيوعي ، كما لا توجد مدرسة دينية في مجتمع ملحد ولا مدرسة إلحادية في مجتمع متدين .

ومع ذلك فقد استجدت نزعة فلسفية تثور على هذه الروح المحافظة للتعليم التقليدي ، وتخلع المدرسة من وضعها المتجمد ، وتجعل منها مؤسسة تشارك غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع إن لم تقدها لتصنع بالعلم والتكنولوجيا حقائق ونظم الحياة الجديدة . واستجابة أو تجسيداً لهذه النزعة قامت الحركة البنائية في التعليم في الأربعينات وبالذات الولايات المتحدة الأمريكية تجعل منه قوة فاعلة في إعادة بناء المجتمع . وقدمت الحركة أفكاراً مستنيرة تبحث للتربية عن وظائف جديدة تستهدف تحديث المجتمع وتجديد نظمه ليكون أكثر تقدماً . ولكنها لم تجد

التأييد العملي سواء من المسؤولين أو من الجماهير لأنها بذلك تتجاوز حدودها وتوسع من دوائر عملها بشكل يوقعها في هوة العجز والفشل: لأنها غير مؤهلة وظيفياً للقيام بذلك الدور، ولا تملك الإمكانيات المادية والبشرية والعلمية والتقنية اللازمة لتحقيق هدفها، ولأنها أخيراً تلغي أدوار النظم والمؤسسات المعنية مباشرة بذلك الدور في جوانبه التخصصية المختلفة.

وخير ما يقدمه التعليم في هذا المجال أن يشكل أفراداً مزودين بالمفاهيم والقدرات اللازمة لصنع الجديد والتكيف معه عندما يصبح لهم في غدهم مسؤولية العمل والتوجيه.

٦ ـ التعليم بين التلقينية والتكوينية:

إن التعليم في مفهومه العام مرادف للتربية الشاملة التي تعمل لتنمية جماع الإنسان عقلاً ونفساً ويداً وجسماً. وهذا التكامل في إنضاج الشخصية الإنسانية التي تتفاعل في مجتمعها بشكل متزن وسليم يتطلب تكاملاً في برامج وطرائق التعليم حتى لا يهمل جانباً من جوانب التنمية المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية أو العملية. وقد رأينا كيف تباينت فلسفات التعليم في مسارات تطوره التاريخي، بما أدى بها إلى التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى. فبعضها اهتم بالنمو العقلي، وبعضها اهتم بالنمو الجسمي، وبعضها اهتم بالنمو الخلقي، وبعضها اهتم بالنمو المهني أو الحرفي.

والتعليم اليوم مطالب بتحقيق تكامل وتوازن بين هذه الجوانب جميعاً للوفاء بمتطلبات الإنسان والمجتمع في حياة متقدمة عصرية.

وللأسف، لم يصل التعليم بعد إلى مستوى هذا التكامل والتوازن إذ غلبت عليه بشكل مستمر النزعة المعرفية التي تعمل فقط لنمو البعد العقلي في الإنسان. وليته نمو وظيفي يصقل قدرات عقل ناقد مفكر منتج للثقافة وخالق للمعرفة. إنه نمو لذاكرة حافظة، وكأن غاية التعليم أن يقتل ملكة التفكير الحر، ويحول العقل إلى مخزن للمعلومات. ولهذا كان التعليم أساليب تلقينية يقوم بها المعلم كمصدر للمعرفة يفرغ منها في عقول التلاميذ. وهكذا تحول التعليم إلى أساليب خطابية لفظية وانحصر جهد التلميذ في حفظ آلي، وتتأكد قيمته في قدرته على استظهار

حفظه في أوراق الامتحان حتى ينجح ويحمل شهادة رمزية أو أدبية مفرغة من مضمونها الوظيفي.

واليوم تسوء هذه الوظيفة التقليدية، وأصبحت معتلة إلى الدرجة التي تتطلب دروساً خصوصية خارج الحصص المدرسية لتقويتها وإعادة النشاط إلى دور الذاكرة الحافظة.

لقد ندد المربون منذ القدم بهذه الطريقة التلقينية في التعليم والمعادية للذهن: فالماوردي وقف ضد الحفظ الببغاوي الذي يحول المتعلم إلى «كتاب لا يدفع شبهة ولا يؤيد حجة». ومونتاني رفع شعاره: «رأس مجلوة خير من رأس محشوة».

لم تعد المدارس إذن تعلم أو تربي؛ حتى في أوساط متقدمة، اتهمت المدرسة الابتدائية بأنها تخرج الأميين، كما اتهمت المدرسة الثانوية بأنها تخرج أنصاف المتعلمين، واتهمت الجامعة بأنها تخرج المكتبيين العاطلين.

ولهذا يجب أن نعيد الثقة إلى الوظيفة التعليمية المتكاملة، وأن نحول المدرسة إلى بيئة تربوية تزدهر فيها القيم، وتنضج الملكات، وتتفتح القدرات. وتصبح التربية أنشطة وأساليب فعالة لتكوين الشخصية النامية المتكاملة الناضجة.

يجب أن نربي تلامذتنا محصنين ضد السلبية، والبلادة الذهنية، والبطالة اليدوية، والشهوات الانحرافية وتدمير الذات الفردية، وتخريب الحياة الاجتماعية.

وحتى تتحقق هذه الغاية يجب أن يتحول المدرسون إلى مربين، ولكن أولاً لا بد من إيجاد نظام جيد لإعداد وتنمية المربين.

النظام وفلسفة الهرم التعليمي:

قام النظام كما أسلفنا محققاً بنية عضوية تندرج فيها المراحل التعليمية بأهداف ووظائف خاصة. وقد قضى هذا الشكل البنيوي للنظام على فوضى الأشكال التعليمية التي عرفتها مؤسسات التعليم الحر، حيث لم يكن يجمعها نسق وظيفي أو سياسة عامة.

وجرى العرف أن يتبع النظام التعليمي شكل الهرم المتدرج، قاعدته تعليم موحد لكل الأطفال في سن المدرسة الابتدائية لتعلم أصول الثقافة العامة وأساسيات المعرفة، والمفروض كما عرفنا أن التعليم في هذه المرحلة إلزامي لكل الصغار ذكوراً وإناثاً وهذا يقتضي عناية خاصة لتوفير الأبنية والمعلمين والتجهيزات حتى تكون نسبة الاستيعاب ١٠٠٪.

ثم تأتي مرحلة التعليم المتوسط لتواصل تعميق الثقافة العامة في جذع مشترك مع كشف ميول وقدرات المتعلمين لتوزيعهم في مرحلة التعليم الثانوي إلى شعب دراسية وأنشطة عملية مناسبة تلقى نوعاً من التعمق الذي لا يلغي وجود ثقافة أساسية عريضة لكل التخصصات. وقد تباينت نسب الاستيعاب في هذه المرحلة بين الدول وتراوحت بين ٦٠٪ - ٩٠٪ لمن هم في سن المراهقة (١٢ - ١٨ سنة). وأخيراً تأتي مرحلة التعليم الجامعي والعالي لإعداد كوادر مؤهلة ثقافياً وعلمياً ومهنياً للقيام بوظائف مطلوبة في المجتمع، وتبلغ نسبة الاستيعاب حداً يتذبذب بين ١٠٪ - ٢٠٪ ممن هم في سن الشباب (١٨ - ٢٥ سنة).

ومع ذلك فهذا التقسيم الهرمي ليس قانوناً تعليمياً جامداً يفرض معاييره الموضوعية بشكل صارم واجب التنفيذ. لقد قام في بعض الدول بوضع مقلوب حيث أخذت القمة مكان القاعدة، وكانت الأساس الأولي في بناء النظام. وكان نظام التعليم في عهد محمد علي خير ممثل لهذه الوضعية المقلوبة، فقد بدأ بإنشاء مدارس عليا (كليات جامعية) ذات صبغة عسكرية تخرج للجيش الضباط والمهندسين والأطباء. وكانت القاعدة ضامرة للغاية، قوامها بضع مكاتب للمبتدئين (مدارس ابتدائية) تغذي المدارس التجهيزية (أو الثانوية) التي ترفد مدارس الجيش بعناصرها الطلابية.

وما زالت هذه السياسة قائمة بشكل أو بآخر في مصر وغيرها من الدول العربية وبلاد العالم الثالث التي تعطي اهتمامها بتعليم أبناء البرجوازية الراغبين في تعليم جامعي عال في وقت لم يبلغ الإلزام حده الكامل وتحرم فيه نسبة تقدر بالخمس من فرص الدخول للمدرسة الابتدائية مما يرفع من حجم الأمية ورصيدها المتضخم.

هذا في الوقت الذي انتهت فيه الدول المتقدمة من مشكلات الأمية، والإلزام وحققت توسعاً مطرداً في التعليم المتوسط والثانوي حتى كاد يصبح تام الاستيعاب، كما فتحت أبواب الجامعات والتعليم العالي للجماهير العريضة التي تقبل على برامج مختلفة من التعليم في شكليه النظامي والمجتمعي.

وحتى يتحقق مبدأ انفتاحية التعليم في كل مراحله بدول العالم النامي لا بد من كسر الهرمية التي ارتبطت بفلسفة برجوازية قامت على مبدأ الاصطفائية وتمرير المتعلمين في سلسلة اختيارات انتقائية تسمح في النهاية بتخريج قلة من أبناء المواهب العقلية وهم في أغلبيتهم الساحقة ينتمون إلى طبقة البرجوازية التي لا تزال تحكم المجتمع بتأثيراتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

وكان الطهطاوي في عصره برغم تقدميته خير ممثل لهذه الفلسفة البرجوازية في التعليم، كتب في المرشد الأمين للبنات والبنين يقول:

«وكما أن التعليمات الأولية والمعارف العمومية يجب أن تعم جميع أولاد الأهالي، فقيرهم وغنيهم، يجب أيضاً أن يكون التعليم الثانوي كثيراً منتشراً في أبناء الأهالي، القابلين له الراغبين فيه، فيباح لهم التعليم ليكونوا من الدرجة الوسطى، بخلاف درجة العلوم العالية المعدة لأرباب السياسات والرئاسات وأهل الحل والعقد من الممالك والحكومات، فإنه ينبغي أن يقتصد في تعليمها، والتضييق في نظامها، بحيث يكون عدد تلامذتها محصوراً، وعلى أناس قلائل مقصوراً، بمعنى أن كل من طلب الاشتغال بالعلوم العالية لا بد من أن يكون صاحب ثروة ويسار، ويكون مقيداً بقيود خاصة في الغنى والاعتبار، بحيث لا يضر تفرغه للعلوم العالية بالمملكة. فمن الحظر على من له صناعة يتعيش منها وينتفع به الناس أن يترك هذه الصناعة ليدخل في دائرة معالي المعارف التي لا تصلح أن تكون له بضاعة.

فلا ينبغي أن يرخص للتلامذة المتعلمين العلوم الأولية والثانوية أن ينتظموا في سلك أرباب المعارف القصوى إذا كانت في حقهم قليلة الجدوى».

المنظور الاقتصادي:

النظرة الاقتصادية للتعليم حديثة العهد، ولم تنشأ إلا بنمو علوم الاقتصاد التي

دخلت في مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبالذات بعد الدمار أو الكساد الذي سببته الحرب العالمية الثانية ولجوء الدول إلى منهجية التخطيط القومي، وتقديم دراسات ذات جدوى لكل المشاريع التنموية في البلاد، وبرمجة الميزانيات وتدبير مواردها وحساب الكلفة، ودعم ارتباطها بالفائدة وبالعائد.

التعليم كواجب إنساني أو حضاري:

وغياب هذه النظرة الاقتصادية تعود إلى طبيعة التنظيم الاجتماعي الذي ساد في عصور الماضي وجعل الأسرة مسؤولة عن تنظيم حياتها وإعداد أفرادها بالشكل الذي ترضاه دون تدخل من الدولة أو السلطة الحاكمة. وحياة الأسر كانت تنظمها الأوضاع الطبقية والتقاليد الخاصة بها.

وفي مجال التعليم، كان الفرد يتعلم بدافع ذاتي ولمصلحة شخصية يحس بها، وتبعاً لقدرته المالية التي تسمح له بدفع أجور المعلمين، أو الوفاء بمتطلبات الدراسة. وأحياناً كان الفرد ينفق أمواله للتعلم دون النظر إلى ما سوف يحققه مادياً من هذا التعلم، فالعلم في مثل هذه الحالات كان يطلب لذاته وشرف موضوعه وقيمه الأدبية، والذين يتعلمون كانوا قلة مميزة في المجتمع.

ولما أصبح التعليم في مستوى حضاري متقدم يمثل اهتماماً عاماً تقدمه مؤسسات تعليمية حرة، فإنه كان يمثل واجباً دينياً أو إنسانياً واجتماعياً ينهض به المثقفون والأغنياء، ومن محبي العلم والحضارة، فاتسعت دوائر التعليم لتشمل بجانب أبناء الصفوة أفراداً موهوبين نبتوا بين العامة من الناس.

التعليم كخدمة عامة في الدولة:

ومع نشوء النظم التعليمية في ظل السلطة المركزية للدولة في شكلها السياسي الحديث، أصبح التعليم خدمة عامة تقدمها الدولة في إطار خدماتها القومية التي تؤدي في مجملها إلى رقي المجتمع وتمدينه.

وظل مفهوم التعليم كخدمة يسيطر على سياسة الدولة، ويعتمد على ميزانيتها التي تتوزع مخصصاتها المالية على كافة قطاعاتها الخدمية والإنتاجية، وكلها قطاعات متنافسة، ويحصل كل منها على القدر الذي يعكس قوة ضغوطه، ودرجة أهميته عند الناس.

ولأن التعليم خدمة، فهو يتطلب الإنفاق دون نظر إلى عوائد هذا الإنفاق، وإن كانت للخدمة جوانب اقتصادية، لكنها غير محسوبة، ولا تخضع لمفهوم الربح والخسارة. فالخدمات الصحية مثلاً تعود على الناس بالصحة والعافية مما ينعكس أثره في طول الأعمار، وزيادة القدرة على العمل، والانتظام فيه دون تغيب لمرض. وتمهيد الطرق أو تعبيدها يسهل حركة المرور، ويحفظ للناس أوقاتهم فلا تتآكل ساعات العمل، ولا تتلف أعصاب العاملين لصعوبة المواصلات وعناء الانتقال، وهكذا دواليك في كل خدمة عامة تقدمها الدولة.

التعليم كاستثمار بشري:

وهذه هي النظرة الحديثة للتعليم التي أشرنا إليها من قبل، فالتعليم لم يعد مجرد خدمة ينفق عليها بقدر ما يتاح من مال بصرف النظر عن طبيعة الخدمة أكانت ضرورية أم تحسينية أم كمالية، وإنما أصبح استثماراً بشرياً وعاملاً رئيسياً في التنمية ورفع معدلات الإنتاج العام في الدولة.

فهو استثمار يعود بنتائج اقتصادية تبلغ قيمتها أضعاف ما صرفه فيه، لأنه يحسن قدرات الفرد، ويكسبه مهارات العمل، ويمنحه بصيرة مهنية للإبداع في العمل، ويكيفه لظروف التغيير والتطوير في المهن والأعمال، هذا على المستوى الفردي. وقد خرجت دراسات تبين زيادة إنتاجية المتعلم بالنسبة لنظيره الأمي، وتتضاعف هذه الزيادة مع ارتفاع مستوى التعليم.

أما على المستوى العام، فالتعليم يعد الأفراد لسوق العمالة، ويوزع القوى العاملة المدربة على كافة القطاعات والمهن بحيث يضع الإنسان المناسب في المكان المناسب، ويتجنب الأزمات النوعية التي ترتبط بالعمالة كنقص الكفاءات في وظائف فنية خاصة، وغياب التنبؤ والتخطيط لتوفير الأعداد المطلوبة بما يماشي خطوات النمو والتنمية في الحاضر والمستقبل.

أوهام الاستثمار البشري:

١ - إنفاق بلا عائد مُجْز:

لا نشك لحظة في أن التعليم تنمية للإنسان وللمجتمع، ولكي يكون رافعة

للتنمية، واستثماراً بشرياً حقيقياً فإنه لا بد من ضمانات تعمل لحسن توظيفه حتى يكون المردود إيجابياً، وإلا فإن التعليم تشل فاعليته، وقد يأتي بمضادات التنمية والاستثمار، فدور التعليم التنموي ليس مطلقاً، والعامل الاقتصادي للتعليم لا بد أن تسانده بفاعلية تامة كافة العوامل الأخرى من ثقافية واجتماعية وفنية وغيرها.

لقد تسابقت دول نامية في مجالات هذا الاستثمار، وتنافست في زيادة الإنفاق التعليمي، ولكن العوائد الحاصلة كانت مختلفة تماماً. فطبقاً لإحصائيات ٧٢/ ١٩٧٣ كانت الصومال تنفق ٦,٩٪ من ميزانيتها العامة وذلك من أجل تعليم نسبة طلابية مقدارها ٣,٧٧٪ من إجمالي السكان، بينما خصصت موريتانيا ميزانية أكبر بلغت ٢٦,٦٪ لتعليم نسبة طلابية أقل ٣,٤١٪ وتعليل ذلك أن موريتانيا دولة ناشئة في التعليم، كل شيء بحاجة إلى بناء وتجهيز وإعداد مما يبتلع أكبر جزء من تكاليف الإنفاق الرأسمالية والدورية. وذلك بعكس بلد أكثر نمواً وتقدماً كلبنان مزود بشبكة كبيرة من بنى التعليم القاعدية، ومدعم بجهود هيئات ومنظمات معززة لأنشطة التعليم، ينفق من ميزانيته العامة ٢٠,٤٪ من أجل تعليم نسبة طلابية كبيرة تتفوق بكثير على غيرها في الدول النامية الأخرى، وهذه النسبة مقدارها ٢٨,٤٪ من السكان.

لذلك يجب ألا ينظر إلى حجم الطاقة التمويلية بشكل مجرد، وبعيد عن المتغيرات التي تؤثر في النفقات المباشرة وغير المباشرة. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن حجم الإنفاق قد يعتبر مؤشراً مضللاً، إذ أن أكبر بند في الإنفاق الاقتصادي لا يدرج في ميزانية التعليم ويتعلق بتكلفة الفرص المضحى بها في بلد تبلغ فيه نسبة العمالة الكاملة حداً عالياً مثل الكويت أو السعودية أو دول الخليج عموماً.

٢ ـ إنفاق مضاد للتنمية:

تحاول الدول النامية وبالذات تلك التي استقلت حديثاً أن تقيم بالتعليم دعائم نهضتها وقواعد إنتاجها فتقتطع جزءاً كبيراً من ميزانياتها العامة بلغت في بعض دول أفريقيا السوداء حوالي ٥٠٪. وهذه النسبة أكبر بمرتين ونصف مما ترصده

الدول لتعليمها العام. وهذا الاقتطاع الضخم المخصص للتعليم يجور على المخصصات المالية التي يجب أن ترصد لكافة القطاعات الحيوية الخدمية والإنتاجية اللازمة كذلك لإحداث وانطلاق التنمية؛ إذ ليس من المعقول أن نعلم أناساً لا يجدون سكناً إذا ولدوا، ولا طعاماً إذا جاعوا، ولا علاجاً إذا مرضوا، ولا طرقاً إذا ساروا، ولا . . . ، ولا . . . مما يدخل في صميم العيش ومقومات الحياة.

وفي الواقع تجد الدول النامية نفسها مضطرة إلى رصد ميزانية تعليمية تتكافأ ومتطلبات الزيادة السكانية في مجتمعات طفلية، يبلغ فيها الصغار الذين يجب تعليمهم واستيعابهم في مدارس مناسبة، نصف عدد السكان. ومهما زادت من إنفاقاتها التعليمية فإن الإنفاق لا يبلغ المستوى المطلوب، فالتفجر السكاني أكبر من النمو الاقتصادي، وهكذا تنعكس أزمة التمويل مهما تضخم الإنفاق في سوء النتائج التعليمية. والمؤشر الدال يتمثل في كلفة التلميذ إذا قارناها بين دول نامية وأخرى متقدمة. ففي عام ٨١/ ١٩٨٢ بلغت كلفة التلميذ في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي ٢٩٠٠ دولاراً مقابل ٨١ دولاراً فقط في الدول العربية ودول العالم الثالث مما يكشف عن الهوة الكبيرة التي تردى فيها التعليم بهذه الدول. ولهذا نجد كثافة طلابية عالية بالفصول، ومدارس محرومة من كل نشاط تربوي وتعمل فترتين أو ثلاث فترات في اليوم الواحد، ومدرسين قليلي التأهيل وخدمات تعليمية مفلسة وغير ذلك مما يفسر ضعف النتائج التعليمية.

٣ ـ التعليم أحياناً قيد على التنمية:

لكل هذه العوامل وما أدت إليه من نتائج مخيبة للآمال على صعيد الواقع التعليمي، خرجت بعض الدراسات تنقض عقيدة التفاؤل القديمة التي وضعت كل ثقتها في التعليم واعتبرته العامل الأساسي في كل تنمية. لقد جاءت بشعار مضاد، مفاده أن التعليم في بعض الحالات قيد على التنمية وحجر عثرة في سبيلها نتيجة لسوء المسار الذي سلكه التعليم.

فالتعليم في الدول النامية الذي دخل إليها مستورداً في مفاهيمه ونظرياته

وأهدافه وأبنيته وطرائقه من نظم تعليمية متقدمة في بلاد تعيش عصر ما بعد الصناعة قد أثمر عكس ما كان مرجواً ، فانحرف بالأهداف وضيع الأموال ، وأبأس الحياة .

إن التعليم في القرية المتخلفة لم يعمل لتنميتها ، على العكس لقد ضرب القيم عند الريفيين الذين حولهم إلى عاطلين بالشهادة الرمزية ، وحبب إليهم الهجرة إلى المدن التي ازدحمت بغزو الريفيين ، انتقلوا إليها بآمال برجوازية يحملون عاداتهم وسلوكهم ، فريفوا المدن ونشروا بها مظاهر التخلف ، وعاشوا على هامش الحياة في جيوب معزولة تلعن هذا التعليم الشكلي الذي خلعهم من أوساطهم وأبعدهم عن العمل والإنتاج .

وفي المدن لم يكن التعليم الأكاديمي بأفضل مما كان عليه في القرية ، لقد قدم وعوداً كاذبة لأبناء العمال بالتحرك نحو حياة أفضل تنعم بها طبقة البرجوازية ، فجعل منهم موظفين مكتبيين فارغين ، وطبعهم بعادات استهلاكية مدمرة ، ولم يجدوا من وسائل مشبعة لحاجاتهم إلا باتخاذ القيم اللاتنموية واللااجتماعية من انتهازية وابتزازية وتلصصية ووصولية وغيرها مما عبر عن أزمة حادة في التنمية والمجتمع .

وهكذا فإن التعليم لكي يعاود سيرته البنائية في المجتمع بحاجة إلى إعادة تقويمه ووضعه في إطار التنمية العامة يسير معها وبها ولها . ولن يكون لإصلاح الجانب الاقتصادي في التعليم معنى إلا بإصلاح الجوانب الأخرى الثقافية والاجتماعية والسياسية والدينية وكل ما من شأنه أن يعزز فاعلية التعليم .

المنظور الإداري :

كانت إدارة التعليم الذي قدمته المؤسسات الحرة تتم على غرار إدارة المشروعات الصغيرة أو الخاصة ، وهي إدارة تتسم بالبساطة والمباشرة الشخصية ، والروح العملية ، وكانت بعيدة تماماً عن نظم الإدارة العامة والتي تعرف علمياً بإدارة المؤسسات والتي تتطلب لتعقيداتها إعداداً مهنياً على مستوى رفيع .

إدارة مركزية :

ولما قامت النظم التعليمية خضعت بالطبيعة لسلطة الدولة المركزية

التي تحكم كل الأمور العامة في البلاد. فالمدارس كلها محكومة بسياسة عامة تتحدد في ضوئها أهداف وبرامج وطرائق التعليم. والدولة ممثلة في إدارة التعليم تقوم بكل صغيرة وكبيرة خاصة بالتعليم. ولهذا فقد وضع هيكل إداري منظم يقوم على إدارات مستقلة بحسب المراحل الدراسية ونوعيتها كالتعليم الابتدائي، أو الثانوي والتعليم الفني... إلخ، وبحسب طبيعة الوظائف التخصصية، كالتوجيه، والكتب والمناهج، والامتحانات، والمعلمين، والوسائل التعليمية، والتدريب، والأبنية المدرسية... إلخ.

ويرأس هذا الجهاز الضخم وزير التعليم وتعاونه هيئة فنية من المساعدين ووكلاء الوزارة والمستشارين الذين يخططون ويشرفون على تنفيذ السياسة التعليمية العامة، وفي بعض الدول النامية التي لا تشهد مؤسساتها استقراراً فنياً بسبب خضوعها لمناورات السياسة الحزبية، تشهد هيئات الإدارة تقلبات وتغييرات لا تكون في صالح النظام وتطورية الإدارة. كذلك تشهد بيروقراطية ساحقة تشل حركة المسؤولين الذين يخضعون في كل الأمور حتى الفنية منها والتي تدخل في صميم عملهم للرؤساء حتى لو كانوا غير فنيين أو منصبين في مراكزهم من الخارج عن طريق السلطة الحاكمة.

وقد تكون للأجهزة الإدارية المركزية في العاصمة فروع لها في الأقاليم حيث تقوم إدارات تعليمية كصورة مصغرة للوزارة لكن المركزية الطاغية تحول هذه الإدارات الإقليمية إلى أدوات تنفيذية وواجهات تمرر من ورائها أوامر وتعليمات السلطة العليا المركزية مما يعقد الأمور في تسيير النظم التعليمية ولا يسهلها. وغياب السلطة الحقيقية في المناطق التعليمية جعل المسؤولين بالأقاليم يتهربون من القيام بواجباتهم، فاقدين للحماس في اتخاذ المبادرات في الإصلاح والتسيير، وانحصر العمل في واجبات روتينية مكتبية بعيدة عن واجبات الإدارة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والتسيير والإشراف والتقويم.

وفي عام ١٩٣٥ كتب أحمد نجيب الهلالي باشا وزير المعارف في مصر آنذاك منددأ بهذه العلة في الإدارة التعليمية والتي كانت السبب الرئيسي في فشل جهود الإصلاح أو التطوير في التعليم، فقال:

«أساس العلة في رأينا هو الإدارة التعليمية، هو في طريقة الإشراف على

المدارس ، هو بعبارة صريحة في وزارة المعارف ، وقد حاولت أمم قبلنا أن تتبين أسباب فساد التعليم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم ، لأنها هي المسؤولة عن الخطط المدرسية ، وعن المناهج ، وعن النظام المدرسي . . . وحالة مصر في هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه الأمم (المتقدمة) قبل إصلاح التعليم فيها : فإن وزارة المعارف قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم تركيزاً يلغي شخصية المدارس إلغاء . . . فاستحالت المدارس صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصي لكل مدرسة . . . (وانصرفت) عناية الوزارة عن المسائل الفنية . . وإذا كان زمن الوزارة مشغولاً بأصغر الشؤون المدرسية من عقوبات التلاميذ ومواظبتهم وإعادة قيدهم واعتماد جداول الدروس ، لم يبق إلا القليل للتفرغ للشؤون الفنية ، ودراسة السياسة العليا للتعليم » .

هذا عن طغيان المركزية الوزارية التي جارت على حقوق وأدوار الإدارات المدرسية المحلية ، أما عن فساد الإدارة داخل الوزارة نفسها فيتمثل في التنظيم الهرمي القاتل الذي يحتكر فيه وكيل الوزارة أو المسؤول الفني الأول بها كل مسائل الإدارة ، وبدلاً من الأخذ بأبحاث ودراسات تقوم بها اللجان الفنية ، فإن الوكيل يستبدل بها أوامره التي لا تناقش . هذا مع تقطع الروابط العضوية الوظيفية التي تجعل من إدارات الوزارة وأقسامها الإدارية بنيات متعاونة متفاعلة في جهاز واحد كآلية سيبرناطيقية حقيقية ، مما أدى إلى تصورات جزئية مبتورة لأعمال الإدارة التعليمية العامة . وأدى إلى خلط وتضارب في الأعمال .

إدارة لا تمركزية :

وتحاول الدول تجنباً لأسواء المركزية إقامة سلطات إدارية إقليمية ومحلية تتولى مهام الإدارة التعليمية في جهاتها ، وتعاونها عناصر محلية من ذوي الاختصاصات الحكومية أو المسؤوليات الشعبية بحيث يكون للأهالي وممثلي المصالح رأي مشارك في إدارة التعليم وبالذات في مجالات إنشاء المدارس وتنظيم الدراسة وتدبير المصادر المالية الإضافية التي تساعد في التوسع التعليمي .

وقد تتصف مثل هذه الإدارات باللاتمركزية أي باستقلالية السلطة التي تعني هدم احتكار السلطة المركزة في وزارة التعليم ، والتي تتمايز على اللامركزية لأن

هذه الأخيرة قد تكون في أكثر الحالات آليات إقليمية تعمل بأوامر السلطة المركزية وتصبح قنوات لتمرير تعليماتها، وليست مفوضة تفويضاً حقيقياً باتخاذ ما تراه مناسباً تبعاً للظروف الخاصة التي تعمل فيها.

وأخيراً فإن الإدارة المحلية على مستوى المدرسة قد أخذت دوراً تنظيمياً ووظيفياً جديداً يجعل منها سلطة حقيقية تباشر مهامها بحرية تنفيذية مسؤولة. فالإدارة لجنة وليست سلطة مدير متفرد بالسلطة، واللجنة مكونة من ممثلين للمعلمين والآباء والتلاميذ (بالمدارس الثانوية أو ما يعادلها) والمصالح الحكومية والبلدية، كما شكلت مجالس آباء تعنى بالأمور الخاصة بتحسين نوعية التعليم، ومساعدة المدرسين على أداء أعمالهم، وحل المشكلات المثارة في بيئة التعليم، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تعين في دعم وتطوير الإدارة.

قصور الإدارة التعليمية العربية:

لقد عقد اجتماع لكبار المسؤولين عن التعليم في الدول العربية بالإسكندرية في الفترة ٧ ـ ١٢ أغسطس ١٩٧٦م لدراسة واقع التنظيم الإداري، وانتهى بالكشف عن نواحي القصور التالية:

- عدم وجود نسق تسير عليه وزارات التربية العربية في النظر إلى الوظائف الرئيسية للإدارة كالتخطيط والبحث والإحصاء.
- اختلاف الأعباء والمهام التي تقوم بها وزارات التربية في البلاد العربية من انفراد بالتعليم العام ودمج بين التعليم العام والعالي، وبينها وبين مهام ثقافية واجتماعية وفنية.
- عدم وجود توصيف علمي للوظائف في كثير من وزارات التربية في البلاد العربية.
- تسرب الكفاءات الإدارية المتخصصة من وزارات التربية إلى مؤسسات أخرى داخل القطر وخارجه.
- صعوبة الاتصال الإداري وعدم سهولة الحركة بين الأجهزة المركزية في وزارات التربية وبينها وبين المناطق التعليمية.
- صغر حجم الصلاحيات المعطاة للسلطات التعليمية المحلية.

عصرْنة الإدارة :

إن التعليم كنظام يتطلب إدارة عصرية تتخلى عن طبيعة الإدارة الشكلية أو المحافظة التقليدية ، إدارة لا تهتم فقط بآلية تسيير التعليم بأوامر وتوجيهات علوية ، وإنما تعمل أولاً وأخيراً لتنمية التعليم عن طريق إدارة رشيدة متعددة المداخل :

- المدخل القانوني الذي يعنى بالتشريعات واللوائح .
- والمدخل السيكولوجي الذي يركز على البعد الإنساني والدوافع والعلاقات في العمل .
- والمدخل الاجتماعي الذي يهتم بالعمل كظاهرة اجتماعية ونظام هادف .
- والدمدخل السيكوسسيولوجي الذي يدعم طبيعة التفاعل المثمر بين النظام المؤسسي للعمل والنظام السلوكي لأعضائه .
- المدخل التقني الذي يستخدم تكنولوجيا حديثة في الإدارة وترتبط بها تقنيات متمايزة يمكن تقسيمها بحسب وظيفتها إلى ثلاثة مجالات رئيسية للإدارة :
- تقنيات خاصة بالتدابير والكلفة ونظام التخطيط والبرمجة والميزانية PPBS وتعتمد على معطيات الرياضة (طريقة تحليل الكلفة / الفائدة ، والكلفة / الفاعلية) .
- تقنيات خاصة بالأفكار والقرارات ، وتتعلق بالتسيير والتنظيم (طريقة الإدارة بالأهداف - طريقة دلفي - طريقة التحليل الشبكي - طريقة بيرت) .
- تقنيات خاصة بآليات معالجة المعلومات وعقلنة الإدارة وما تتطلبه من حاسبات علمية ودوائر تليفزيونية) .

ولكي تتكامل هذه المداخل في بنية الإدارة العصرية لنظم التعليم فإنه من الضروري إعداد الإداريين وتدريبهم وفق شروط اختيار يقوم على توافر الكفاءات وتنوع الاختصاصات ، وعمق الخبرات في حقل التربية .

المنظور السياسي :

إن الأهداف القومية في تنوعاتها المختلفة : ثقافية واقتصادية وغيرها والتي يعمل لتحقيقها نظام التعليم من خلال النهوض بوظائفه الخاصة ، تكتسب في

طبيعتها صبغة سياسية ، لأنها في النهاية تعبر عن مطامح البرنامج السياسي للسلطة الحاكمة في المجتمع .

وقديماً عندما أراد الفلاسفة وضع تصورات لقيام نظم تعليمية فعالة ، فإنهم وضعوا أولاً أطراً سياسية وصاغوا داخلها أفكارهم الأساسية عن نظم التعليم ، فأفلاطون قدم آراءه التربوية في كتابيه : الجمهورية والقوانين ، وأرسطو كتب عن التربية في الجزء الخامس من كتابه «السياسة» . وهذا يدل على قوة التربية في تشكيل الحقائق الاجتماعية تبعاً للخط السياسي الذي ترسمه السلطة .

ولهذا فقد أصبح التعليم مسيَّساً منذ تخطيه حدود المؤسسات الحرة ، وقيامه كنظام قومي ، تشرف عليه الدولة وتتكفل بمتطلبات عمله .

وهو كنظام مسيَّس ، أي يخضع لسياسة الدولة على أية عقيدة كانت ، فالتعليم يمشي مع الدولة يميناً أو يساراً ، ويهيىء للثورة في مجتمع ثوري ، أو يعمل للمحافظة في مجتمع محافظ، ويعكف على التقاليد في دولة تؤمن بتبعية الخلف لتقاليد السلف ، أو تشجع على التجديد إذا كانت الدولة مقبلة على تجديد حضاري قد يتقاطع أو يتباعد مع تقاليد الماضي .

وليس للتعليم أن يثور على السلطة أو يخرج على خطها المرسوم ، وليس له أن يتصدر الدولة لكي يحتل فيها موضع القيادة والريادة ، إنه تابع وليس متبوعاً ، ومسير وليس مسيِّراً .

والتعليم كنظام مسيَّس يقوم بوظيفة تسييسية تحقق للسلطة أهدافها السياسية .

وهذه الوظيفة العامة تنقسم في داخلها إلى وظائف أساسية ثلاث هي : البث الإيديولوجي ، والتوعية السياسية ، وتنمية المواطنة .

١ - البث الإيديولوجي :

لكل سلطة حاكمة إيديولوجيتها الخاصة ، وعنها تنبثق سياساتها التنفيذية في كل قطاعات الدولة ومنها قطاع التعليم .

والإيديولوجيا نسق متكامل من الأفكار المؤثرة أو المعتقدات التي تؤمن بها الجماعة ، وتتخذها كمنهج حياة ، أو كموجهات عليا ذات قيم مقدسة . ومن ثم تبدو الإيديولوجية كنظرية للحكم ، وفلسفة قيمية للحياة ، لكنها واقعية ، لأن

الإيديولوجية بنت بيئتها، وتشكلها ظروف زمانها، فهي تخرج من قلب الواقع، وتعمل لإعادة تشكيله في ضوء أهداف عامة محددة.

وترتكز الإيديولوجية على مقومات أساسية تتصل بنواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية وغيرها.

ولا يستغني المجتمع عن الإيديولوجية إلا إذا كان المجتمع فوضوياً تسيره الظروف العارضة، وتمشي به الأحداث مشي العشواء في الظلام. إن مجتمعات النمل التي تحيا وتعمل بغرائز كيفتها الحياة وتكيفت لها هي التي تستغني عن الإيديولوجية، لكن المجتمعات المنظمة التي تتعامل مع قوانين ونظم، وتعمل لأهداف ومصالح قومية أو عامة بحاجة إلى إيديولوجية تخطط لها مسالك الحياة، وتثير وعيها للعمل وتسهل لها إدراك الحقائق المعقدة أو المؤثرة في وجودها ورقيها، وتوفر لها دعائم الاستقرار أو التجانس. ومن ثم كان للتعليم دور في نشر وتثبيت مفاهيم ومقاصد الإيديولوجية السائدة في المجتمع.

ونقول الإيديولوجية السائدة لأن المجتمع الواحد قد يشهد وجود إيديولوجيات متصارعة، وكل منها تدعي الكفاءة والصلاحية، وليس للإنسان معيار يزن به حقيقة الكفاءة أو الصلاحية بشكل موضوعي، فالأمر ذاتي ويعتمد على المنظور الفلسفي للفرد. ولكن الإيديولوجية التي تحقق أكبر قدر من النفع العام للجماعة، أو التي تفرضها قوة الجماعة وتأتي بها إلى الحكم، هي التي تسود في النهاية، وتلتزم بها سياسات الدولة.

وفي الدول النامية أو الجديدة التي تأتي فيها مثل هذه السلطات بإيديولوجيتها الحديثة والتي تعمل على تثبيتها وسيادتها تنيط بالنظام التعليمي مهمة تحميس الناس لها. والإيمان بها، والعمل بمقتضاها، وأحياناً التضحية في سبيلها. وهذا ما يقوم به البث الإيديولوجي.

فالكتاب الأحمر لماوتسي تونج، والميثاق القومي لعبد الناصر، والكتاب الأخضر لمعمر القذافي، هي كتب الإيديولوجية التي درست في المدارس، ولقنها المدرسون للصغار وللشباب، ورفعوا لها شعارات ووضعوا لها أناشيد، وأقاموا لها معسكّرات، وربوا لها دعاة، وخرجت عنها شروح وتفسيرات.

وهكذا يصبح الهدف الأول المباشر للبث الإيديولوجي تشريب الأجيال الناشئة بعقيدة الدولة الحاكمة، وتحويلهم إلى جنود متحزبين لها. مناضلين من أجلها، أو تحصر المتمردين منهم في دائرة سلبية مستكينة حيث تجردهم من سلاح الإيديولوجية المعادية، فالاتحاد السوفيتي في مدارسه يلقن المتعلمين في كل مستويات التعليم مبادىء الشيوعية الماركسية اللينينية، والولايات المتحدة الأمريكية في مدارسها تلقن تلاميذها وطلابها المبادىء الديمقراطية، والقيم الليبرالية، والمجتمعات الإسلامية تنشىء الشباب بعقيدة إسلامية تعمل للتوحيد والعبادة والسلوك وفق تعاليم الدين.

والمدارس في قيامها بهذه الوظيفة تتحول إلى وكالات سياسية ومنابر للدعاية الإيديولوجية وتخضع لرقابة السلطة الحاكمة حتى لا تقصر في وظيفتها أو تخرج بها عن الخط المرسوم.

وقديماً ألزم الخليفة الأموي معاوية بن أبي سفيان لتثبيت حكمه المتنازع عليه المساجد والمكاتب وحلقات التعليم بنشر فضائله والدعوة إلى حب البيت الأموي، كما أقام نابليون بونابرت الجامعة الإمبراطورية ومدارس النورمال لتشريب الطلبة حب العقيدة الإمبريالية التي تعمل للسيادة في أوروبا.

والمدرسون في مثل هذه المدارس يصبحون حراس النظام وجند العقيدة ودعاتها المأجورين.

٢ - التوعية السياسية:

وهذه الوظيفة تتكامل في كثير من الأحوال مع الوظيفة السابقة: فالبث الإيديولوجي يتطلب تسليح الأفراد بالوعي السياسي، وتفنيد دعاوى الإيديولوجيات المعارضة أو المعاكسة، وتحميس الشباب للعمل السياسي الموجه. ومع ذلك فالتوعية غير البث، لأن البث تلقين يعتمد على إيجابية مرسل متحمس أو مدفوع، وسلبية مستقبل مستمع أو خاضع، لكن التوعية في معناها الحق تعني الحيادية السياسية، أي تنبذ التعصب لعقيدة دوجماتية تؤمن بها وتفكر بغيرها، ولكنه حياد من نوع خاص، فهو حياد إيجابي يتعامل مع كل الإيديولوجيات أو السياسات فيخضعها للنقد والتحليل في جو من حرية الفكر والاعتقاد والعمل والتعبير. التوعية تنوير مخ وليس غسيل مخ، ولهذا فإن كثيرين من المتعلمين يتوجهون بمحض

اختيارهم إلى عقائد وحركات متعارضة أو متصارعة ، ويعتنقون مذاهب مختلفة ، وينضمون إلى أحزاب متنافسة تبعاً لميولهم وفلسفاتهم وتبعاً لتأثير الدعايات الخارجية التي يتعرضون لها في المجتمع .

والتوعية السياسية تعترف بوجود صراع سياسي بين الهيئات والقوى المكونة للطبقة السياسية التي تشتغل بالسياسة وتسعى للحصول على السلطة ، وتتقدم ببرامج سياسية شاملة لكل نواحي الحياة في المجتمع . وهذا الصراع ظاهرة مقبولة في الدول الديمقراطية . وتسمح بوجوده في مستوى مشروع لا يتجاوز حد الخطر وانقسام الأمة وحدوث حرب أهلية . وللصراع وظائف سياسية واجتماعية فهو يعطي للجماعات المتنافسة قوة متوازنة لا تسود بينها واحدة وتخضع الأخريات لها . كما يمنع تحول التوتر إلى تصدعات خطيرة ، لأن الجماعات تتنفس بحرية وتعمل في النور ، وتتخذ أشكالاً منظمة أو مقبولة . أما الصراعات القوية فإنها تنشأ في مجتمعات مقهورة تشعر بالإحباط في كل مساعيها ، وتصاب دائماً بفشل أمانيها في عمل أي إصلاح .

وهكذا تقوم التربية بتطبيع الصراع وجعله مقبولاً وإيجابياً ، وتهيىء الأذهان من خلال برامج أو أساليب التوعية السياسية بضرورة تقبل التنافس أو النقد أو العمل في مجالات العمل السياسي . وتعلم الجميع أن المجتمع الذي يتحرك بكل قواه في إطار عام متماسك تتنوع فيه وجهات النظر أفضل وأصلح من المجتمع الذي يتمسك برأي السلطة دون غيره ويسير على خط واحد قد يؤدي إلى التجمد أو التخلف .

٣ ـ تنمية المواطنة :

المواطنة الصالحة هدف تربوي يهم السلطة كما يهم المجتمع ، ويتطلب التوحد الاجتماعي العام حيث يجعل الفرد مندمجاً في بيئته الاجتماعية ، عضواً عاملاً فيها ، متشرباً بقيم ومثل ومشاعر وقواعد وآداب الهيئة الاجتماعية ، ناهضاً بالتزاماته ، مؤدياً لواجباته ، ومتمسكاً في الوقت نفسه بحقوقه المشروعة .

وللتربية دور سياسي في تنمية الحس الوطني عند كل فرد ، وهذا الحس الوطني يتمثل في حب الوطن ، وإكبار الولاء له والتضحية إذا تعرض للخطر ، والفخر بالانتماء إليه ، والإخلاص في كل عمل يطلب منه لتحقيق الرفاهية والتقدم

والسعادة للجميع، ووضع مصلحة الوطن فوق كل اعتبار.

وتعتمد الدول على قوة التربية في تذويب أو تخفيف حدة الصراعات والتوترات والتصدعات القبلية والإثنية (العنصرية) والدينية وغيرها حتى يعيش الجميع تحت مظلة أمن وسلام. وبذر بذور التسامح واحترام الغير، والتفاهم والتعاون من أجل الحياة العامة لكل الناس.

وليس المواطن الصالح هو المواطن السلبي الخانع اللامشكل من وجهة نظر السلطة، فقد يكون المواطن المتمرد على النظام المفروض، والثائر على سياسة القهر أو التزمت أو التخلف، مواطناً صالحاً ما دام يعمل ويتحرك في إطار قانوني مشروع.

وتحرص الدول متعددة الثقافات والأصول السكانية كالولايات المتحدة الأميركية وإسرائيل على الإعداد الجيد لمواطنة عامة تنهض بها التربية في كل مستويات التعليم لصهر اختلافات التجمعات المهاجرة في بوتقة المواطنة التي توحد في المشاعر والولاءات والأهداف والأساليب التي تتطلبها حياة وبقاء ونمو الوطن.

المنظور المقارن:

التربية المقارنة علم حديث يقوم على دراسة النظم التعليمية الكلية في أطرها المجتمعية، دراسة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية والتاريخية وغيرها للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف في بنائية ووظيفية هذه النظم في أكثر من بلد أو عصر.

وقد تقتصر الدراسة المقارنة على بعض عناصر أو مشكلات هذه النظم في ضوء عدد من المعطيات البيانية التي تخضعها للوصف والتفسير والتحليل والنقد لتحقيق صحة فروض أولية أو نتائج مستنبطة خاصة بأوضاع وفاعلية هذه العناصر أو المسائل موضوع المقارنة.

ومن ثم فإن المنظور المقارن يخدم عدداً من الأهداف الأساسية منها:

١ - فهم أحسن لطبيعة النظم:

إن الظاهرة - أي ظاهرة - لا يمكن إدراكها بشكل جيد أو تام إلا إذا تكررت

وتواترت في أزمنة مختلفة وبيئات متعددة، لأنها في هذا الوضع ترتبط بدرجة من الثبات أو الديمومة التي تعبر عن طبيعتها الراسخة سواء من حيث البنية أو الوظيفة.

قد تقتصر نظرتنا الدراسية أو النقدية لنظامنا التعليمي دون سواه، وتتكون لدينا قناعة عن سلامة وضعه وعمله وذلك في ضوء الظروف الآنية التي ندرسه فيها، أو على العكس تتكون لدينا نظرة سخط لقصوره البنائي أو الوظيفي. وإذا حاولنا توسيع نظرة الدراسة لتحيط بعدد من النظم التعليمية في بلاد متقدمة أو نامية فإن درجة الرضى أو السخط سوف تتعدل كثيراً في ضوء المعطيات المقارنة التي تقف بنا على عوامل وأسس وآليات تكون وراء الجودة أو القصور والتي يمكن تطبيقها بشكل عام على أي نظام. سوف تصبح أحكامنا أكثر دقة، ولن تقف عند حدود الطرفين الأبيض والأسود، ولن تمشي مع المطلق بل مع النسبي، ولا مع العام بل مع الخاص، ولا مع الكلي بل مع الجزئي في ذات النظام. سوف تكون للقوة أو للضعف في النظم درجات. سوف نقف على نوعية الظروف التاريخية والاجتماعية التي تقف وراء تشابه أو اختلاف النظم ومسارات نموها، ونوعية مشكلاتها، وأساليب معالجتها.

ولا تقتصر المقارنة على البعد المكاني، بل قد تجر كذلك البعد الزماني، فقد نقارن المدرسة الابتدائية في عصر الثمانينيات بنفس المدرسة في عصر الأربعينيات، لنقف على أسباب التدهور في الصفة التعليمية لمدرسة اليوم، وسوف تؤدي بنا الدراسة إلى نتيجة قد تكون جديدة، فالتعليم بالمدرسة لم يهبط لأن المدرسة ليست هي المدرسة، فليست مدرسة اليوم استمراراً وتطوراً لمدرسة الأمس، إنهما مدرستان مختلفتان تماماً وإن أطلق على كل منهما مدرسة ابتدائية فالإسم ليس بنفس المسمى، إن مدرسة الأربعينيات هي «المدرسة البرجوازية» ومدرسة الثمانينيات هي «المدرسة الشعبية» وبينهما بعد كبير كبعد الأرض عن جو السماء.

فالمقارنة أسلوب جيد يمكننا من الفهم الجيد لنظم التعليم.

٢ ـ اقتباس ما يفيد:

لا شك أن النظم التعليمية في بلادها هي من نبت أرضها، وتأثير مناخها ولا تجود إلا في تربتها الأصلية وبيئتها المحلية. فالمجتمعات تشكل نظمها بالطريقة التي تنسجم مع خلقها القومي وبما تشبع حاجاتها كما تراها وتحس بها. وأي نظام

يقتلع من أرضه ليغرس في أرض غريبة ، أو يستنسخ على مثاله ، أو يستورد نظيره فإنه يتحول في المنبت الجديد إلى مسخ غريب الوجه واليد واللسان ، على حد تعبير الشاعر العربي القديم ، لأن النظام لا يختزل في شكل بنائي مادي ، إنه قيم وحياة وحضارة ، وهذه أشياء يلدها المجتمع ، ولا يأخذها جاهزة من أنابيب صناعية تقوم بالإخصاب المؤدي للحمل والولادة .

وللأسف فإن كثيراً من الدول التي استقلت حديثاً جرت مع النقل والتقليد أخذت بنفس النماذج الغربية للدول التي استعمرتها ، وظنت أنها ستختصر الزمن وتحقق التقدم بأبخس ثمن ، وانجلت الأحلام عن سراب الأوهام ولم تجن من مشروعاتها إلا خيبة أمل مؤسفة ، لأنها لم تجن إلا قبض الريح .

إن الدولة التي تقلد تقفل أبواب عقلها . وتلغي عملية تفكيرها واجتهادها وتصبح كالطفل الذي يعتمد فيما يستهلك على الغير الذي ينتج . . وهكذا تقلد الدول النامية فلا تتعلم كيف تنمو ، وكيف تسير مع التجارب تخطىء وتصحح حتى تصل إلى الإبداع أو إلى الأفضل المستطاع .

ومع ذلك فليس التقليد من مطلق المحرمات ، منهياً عنه في كل حالاته : إن الدول كلها يقلد بعضها بعضاً في الواقع ، حتى الدول المتقدمة ، يأخذ بعضها من بعض ، وهكذا خرجت ثمار الحضارة الآلية الحديثة في نماذج متشابهة تعبر عن واقع التقليد ، وشرعية النقل والاقتباس . فهناك تقليد وتقليد : هناك تقليد يتحول إلى تقييد ، واقتباس يتحول إلى احتباس ، هذا هو التقليد الضار حيث تقف أمة نامية موقف الانبهار أمام عناصر ونماذج أجنبية عند أمة متقدمة فتنقل عنها بشكل آلي ، حيث تتولد مساوىء النقل بلا حدود على النحو الذي أشرنا إليه .

وهناك أمة تطلع على ما أنتجه غيرها ، وتقارن بين مختلف العناصر والنماذج ولا تنقل إلا ما تشعر أنه بحاجة إليه ، وتعرف تماماً لماذا تأخذ؟ وماذا تأخذ؟ وكيف تأخذ؟ وتعمل على تبْيِىء ما تأخذه ليخضع لظروف وشروط الوضع المحلي الجديد ، كما تحاول في فترة زمنية لاحقة أن تصنع الجديد بدلاً من استيراده ، وقد تعلمت بحق من خبرة النقل والتقليد .

وهنا يتحول التقليد إلى تجديد ، والاقتباس إلى انبجاس ، والدراسة المقارنة هي السند الواعي الذي يجعلنا نقف أمام إبداعات الأمم بلا انبهار أو احتقار لنتعلم

كما يتعلم العقلاء كيف نستفيد من إنجازات البشرية المتقدمة.

٣ ـ المقارنة أساس للتطوير والإصلاح:

إنه لكي نطور نظاماً قائماً، وندخل عليه من الإصلاحات الضرورية ما يكفل تحسين عمله ومضاعفة فاعليته لا بد أن تكون لدينا أفكار أولية عن أفضل النماذج التعليمية التي يمكن الاقتداء بها، وهذه الأفكار الأولية قد تأتي نتيجة إلهام أو تجارب متعاقبة أو ثقافة متخصصة متعمقة، ولكنها إذا أتت من خلال مقارنة بين نظم متخلفة وأخرى متقدمة، فإن الأفكار تكون هنا أقوى وأصدق وأكثر تحديداً وأقرب إلى الواقعية أو الموضوعية. وفي كل الأحوال فإن الأفكار تشكلها حصيلة ضخمة من المعلومات، والمقارنة هي أفضل مصدر للحصول على معلومات ثرية مفيدة، وليس بلازم أن نقارن لكي ننقل ونقتبس، فقد تكون المقارنة رسالة تحذيرية تمنعنا من النقل أو الاقتباس، وتصبح في هذه الحالة رسالة إرشادية توجهنا إلى استخلاص ما ينبغي عمله لتجنب سوءات النظم المختلة التي نقارن بينها.

وكثير من الزعماء لم يؤثروا في شعوبهم بمناهج إصلاح وطني متميزة إلا من خلال ملاحظتهم أو دراستهم لواقع نظم الحياة في المجتمعات الأخرى، وكذلك المربون المصلحون الذين زاروا دولاً أجنبية واطلعوا على نظمها التعليمية، ورجعوا إلى بلادهم بأفكار ومبادىء جديدة استلهموها بحسهم وحدسهم وجسدوها في مشروعات تطوير وعمليات إصلاح.

إن الذي يقارن يتعلم من المقارنة ما يفيده في تنمية ثقافته وتعميق خبرته، وتصحيح أحكامه، مما يجعل منه شخصاً قادراً على معالجة الأحوال التعليمية بعقل الخبير، وحذاقة البصير، ومن ثم يكون أصلح من يجيء على يديه التطوير.

٤ ـ تشكيل إنسانية عالمية جديدة:

إن تأثر الأمم بعضها ببعض، وأخذها بعضها عن بعض، ظاهرة طبيعية لها ما يبررها، وبالذات في هذا العصر الذي يحفل بأزمات مشتركة تعاني منها الدول متقدمة ونامية، ولا يكون الاختلاف بينها في النوع بقدر ما هو في الدرجة، إنه عصر التعايش العالمي، الذي ألغى الحواجز والحدود بين الدول. عصر يتميز بفلسفة

خاصة، إنها فلسفة الحضارة الانتشارية الدهرية، بعكس فلسفات العصور الماضية والتي قامت على أساس حضارات مختلفة وشعوب متباينة. وهذه الحضارة العالمية المعاصرة لا تعني التفرد أو التوحد بنموذج يفرض نفسه بقوة الحديد والنار على كل الحضارات السابقة والقائمة فيلغيها ويحذفها من الوجود. إن الحضارة العالمية تأخذ من حضارات الشعوب وتعطيها، وتفتح أبوابها لإسهامات كل الأمم في الشرق والغرب، في الشمال والجنوب، والكل يسهم في صنعها حتى تصبح مظلة لكل الحضارات تتنوع في إطارها الإنساني.

هذه الحضارة تقوم على دعامتين: علم وتكنولوجيا، وهما من صنع العقل واليد، أي ثمرة من ثمرات التربية، ومن ثم فقد عظمت التربية في هذا العصر إلى الدرجة التي تختفي عندها مشكلات السياسة لتحل محلها مشكلات التربية والتي تفرق بين دولة متقدمة وأخرى متخلفة، وهنا يأتي دور العلماء عندما يلتقون في ساحات دولية ينسجون معاً خيوط الحضارة لهذا العصر.

وقد قامت مؤسسات ومنظمات عالمية في حجرها تتشكل إنسانيتنا الجديدة، وعلى صعيد التربية توجد منظمة اليونسكو وهيئات أخرى عديدة قد تتبعها أو ترتبط بها، وفيها تتلاقى خبرات الدول وتجارب الشعوب ولغات العالم ويخرج منها العلماء برصيد مشترك من الأفكار والنظريات والبرامج والمناهج والطرائق والأدوات، رصيد قابل للتعميم والتطبيق والتطوير في جنبات الأرض، ويؤدي في النهاية إلى توحيد لطراز الحياة، ونظم التعليم، وأساليب تنشئة الأجيال وبناء البشر بالشكل الذي لا يقضي على خصوصية كل ثقافة وفلسفة كل أمة، وهنا تقوم التربية المقارنة بجهود علمائها بدورها الوظيفي الكبير.

١ - مراتب التعليم العام

للشيخ رفاعة رافع الطهطاوي(*)

«وأما التربية العمومية . . فهي ما يتعلمه الذكور والإناث في المكاتب والمدارس وفي سائر مجامع المعارف التي يجتمع فيها للتعليم عدد مخصوص من المتعلمين . . . وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

تعليم ابتدائي، وتعليم ثانوي تجهيزي، وتعليم كامل انتهائي.

فالتعليم الأولي ما يكون فيه أهل المملكة على حد سواء، فهو عام لجميع الناس، يشترك بالاشتغال فيه والانتفاع به أبناء الأغنياء والفقراء، ذكورهم وإناثهم. وهو عبارة عن تعلم القراءة والكتابة، في ضمن تعليم القرآن الشريف، وأصول الحساب، والنحو.

وهذا التعليم الأولي متى تعلمه الآحاد حسن حال الهيئة الاجتماعية، وجمل كامل الرعية، وأرباب الكارات والحرف الصناعية.

(وهو) ضروري لسائر الناس، يحتاج إليه كل إنسان كاحتياجه إلى الخبز والماء.

وأما التعليم الثانوي، الذي درجته أعلى من درجة ما قبله، فهو في الغالب لا يلتفت إلى البراعة فيه غالب الأهالي لصعوبته، فينبغي للحكومة المنتظمة ترغيب الأهالي وتشويقهم فيما يخص هذا النوع، فهو ما يكون به تمدين جمهور الأمة، وكسبها درجة الترقي في الحضارة والعمران.

(*) من كتاب المرشد الأمين للبنات والبنين في **الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي**، ج-٢، (دراسة وتحقيق محمد عمارة)، القاهرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص ص ٣٨٧ - ٣٨٩.

وأنواع هذا القسم التعليمي كثيرة، فمما ينبغي أن يشتغل به أبناء الأهالي منها المهم فالأهم، كالعلوم الرياضية بأنواعها، والجغرافية، والتاريخ، والمنطق، وعلم المواليد الثلاثة (أي الحيوان والنبات والمعادن) والطبيعة، والكيمياء، والإدارة الملكية، وفنون الزراعة، والإنشاء، والمحاضرات، وبعض الألسنة الأجنبية التي يعود نفعها على الوطن.

وأما درجة العلوم العالية، فهي اشتغال الإنسان بعلم مخصوص يتبحر فيه، بعد تحصيله علوم المبادىء والتجهيزات، كعلم الفقيه والطبيب والفلكي والجغرافي والمؤرخ، من كل علم يجب تعلمه وجوب كفاية، ويريد صاحبه أن يجول في أصوله وفروعه غاية الجولان، حتى يكون كالمجتهد فيه. فهو عبارة عن بعض أفراد في مملكة من الممالك يكون لهم استعداد وقابلية لبلوغ أقصى نهاية المعارف التي بها نظام المملكة ليكونوا كالمجتهدين المجددين فيها».

مناقشة النص

١ - في النص إشارة إلى وجوب تعميم التعليم الابتدائي وجعله حقاً لكل فرد؛ وضح ذلك؟

٢ - ما وظيفة هذا التعليم؟ هل تطورت في عصرنا عما كانت عليه في أيام الطهطاوي؟ وما دليلك؟

٣ - رأي الطهطاوي في تعليم البنات تقدمي للغاية؟ كيف ذلك؟

٤ - يقصر الطهطاوي التعليم العالي على فئة مخصوصة؟ ما هي؟ هل توافقه على رأيه؟ ولماذا؟

٥ - يعتبر الطهطاوي المنظر الأول لقيام نظم تعليمية حديثة في العالم العربي؟ ناقش هذه القضية من ضوء نصه السالف.

٢ ـ من أجل إقامة نظام تعليمي

للدكتور أحمد حسن عبيد[*]

قومية النظام التعليمي:

«عندما يحاول المشتغلون بفلسفة النظام التعليمي ـ أو بالسياسة التربوية ـ أن يقوموا بتخطيط سياسة التعليم أو بإعادة تخطيطها، يأخذون في اعتبارهم عوامل معينة، بعضها نوعي يتصل بالمجتمع نفسه، وبعضها عام يتصل بالمعرفة الإنسانية ومكتشفات العلم المتصلة بطبيعة المتعلم وبطبيعة الميدان، ثم يضعون الأهداف التربوية بالطريقة المتواضع عليها بينهم في ضوء ذلك. ولكن العوامل النوعية الخاصة بالمجتمع ـ وهي العوامل المتصلة بتراث الماضي، وتحديات الحاضر، وصورة المستقبل ـ تكتسب أهمية خاصة في إضفاء طابع القومية على النظام التعليمي. إنها عوامل أو قضايا تشتق منها أهداف تربوية متعددة ومتشعبة، والوصول إلى النظام التربوي المناسب لهذه الأهداف يعتبر مشكلة أساسية في مختلف المجتمعات الحديثة.

الإثراء الثقافي:

ويحدث الإثراء الثقافي فيما يتصل بالنظم التعليمية عن طريق الاقتباس والنقل كما يحدث عن طريق النمو والتطور الذاتي. ففيما يتصل بالاقتباس والنقل نقرر إننا حين نتحدث عن ثقافة المجتمع ونؤكد أهميتها وضرورة الاستجابة لمتطلباتها لا نعني أن كل دولة سوف تنطوي أو تنعزل ثقافياً عن غيرها. فعلى المستوى العالمي تحدث دراسات في مختلف الفروع النفسية والتربوية، وتكون

(*) فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، دراسة مقارنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، ١٩٧٩، ص ص ١٩ ـ ٤٠.

ذات نتائج عامة، كتلك التي تتصل بخصائص مراحل النمو وتنظيم المناهج وابتداع طرق تدريس جديدة. وهناك وسائل معينة على التعلم تبتدع، كما أنه قد يحدث تطوير لبعض الوسائل القائمة. وفوق ذلك نجد فروعاً معرفية - بل تخصصات جديدة - تستحدث. وهذه كلها جوانب لا يمكن الادعاء بأنه يجب قصر الإفادة منها على المجتمع الذي قدمت فيه.

ونحن نقرر من هذا السياق أننا لا يمكننا أن ننقل كل ما نطلع عليه مع توقع نفس النتائج التي حدثت في غير بلادنا دون متاعب ودون إعداد لذلك. صحيح أن هناك عناصر من النظم الأجنبية قد يمكننا إدخالها على النظام التعليمي وعلى محتواه - بعد أن نعد عدة البدء - فتسير في شيء من اليسر والانسياب . . . وبعض هذه العناصر قد يبدو بسيطاً ولكنه ليس في الواقع بالسهولة التي يبدو بها، أو التي يتصوره بها بعض الذين يأخذون الأمور ببساطة.

إن فهم الجوانب التي ننقلها، وفهم المناخ الثقافي الذي ننقل عنه، ثم فهم المناخ الثقافي الذي ننقل إليه يجعلنا ذوي بصيرة حصينة فيما يتصل بتقدير المناسب مما نختار، وكذلك فيما يتصل بتقدير احتمالات النجاح، وبالتنبؤ بنوعية المشكلات والصعوبات التي قد تواجهنا».

مناقشة النص

١ - ما العوامل التي تجعل من التعليم نظاماً قومياً؟

٢ - هل قومية التعليم تعني صنع نظامه وطنياً أو محلياً دون تأثر خارجي؟ ولم ذلك؟

٣ - كيف ننقل من الخارج ما يثري نظمنا التعليمية؟

٤ - هل نقل عناصر تعليمية أجنبية يعطي في بلادنا نفس النتائج التي حدثت بالخارج؟ ولماذا؟

٥ - أي أنواع الدراسات التربوية تفيدنا في تبصيرنا بعملية النقل أو الاقتباس؟ وما أهمية هذه الدراسات؟

٣ - وجهة نظر في نظام التعليم الياباني

إدوارد ر. بوشامب(*)

«لقد أظهر اليابانيون دوماً قدرتهم على أن يتكيفوا مع المواقف الجديدة، وخاصة مع الأفكار الجديدة. ففي السبعينات من القرن الماضي احتضن اليابانيون الأفكار التربوية الغربية، كما طبقوها بوفرة. وبعد ذلك بفترة ظهر رد فعل محافظ عاد بهذه الأفكار والتطبيقات إلى وضع وسط، مما جعلها أكثر ملاءمة وانسجاماً مع الاتجاهات والقيم اليابانية.

لقد خلط اليابانيون العناصر الأمريكية والفرنسية والألمانية والاسكندينافية والعناصر اليابانية الوطنية. وكانت النتيجة عبارة عن نظام خير ما يوصف به أنه ليس نظاماً غريباً على اليابان، ولكنه نظام ياباني متفرد.

وبعد الحرب العالمية الثانية كان التأثير الأمريكي على اليابان قوياً بطبيعة الحال، ولكن قابله رد فعل محافظ من اليابان، فيما عرف باسم «الاتجاه المضاد» مما نتج عنه مخرجات ونتائج تشبه تلك التي حدثت في الفترة السابقة. وحتى في أيامنا هذه تجد أن اليابانيين حساسون وواعون جداً للتطورات التربوية في الدول الأجنبية، وهم يقومون بجهود ممتازة في سبيل تقويتها وأخذ ما يمكن أن يتوافق ويتكيف مع نظامهم منها.

إن الصفة التي تميز التربية الأمريكية هي أنها نظام تربوي للجماهير العريضة، وهذا النظام غير متساو من حيث كيفيات مستوياته؛ بينما نجد التربية

(*) **التربية في اليابان المعاصرة**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ٦٨.

الأوروبية توصف بأنها لطبقة خاصة. أما اليابان فقد هيأت لنفسها عناصر من كلا الطرفين وشكلتها في نظام فريد خاص بها. وعلى الرغم من أن هذا النظام به بعض المشكلات، إلا أنه جاء ليخدم الجماهير وفي الوقت نفسه يهتم بالنوعية. وعلى أية حال فإنه لا يوجد شك في أن النظام التربوي الذي ظهر في اليابان عقب الحرب قد خدم الأمة اليابانية بحق، ونحن من جانبنا ينبغي أن نتبنى في قلوبنا الشعار الذي وضعه إزرا فوجل عنواناً لكتابه:

«اليابان.. الدرس رقم ١ لأمريكا».

مناقشة النص

١ - تتمثل العبقرية اليابانية بخصوص بناء نظامهم التعليمي في عملية النقل والتأصيل ناقش هذه القضية في ضوء ما جاء بالنص.

٢ - هناك نظم تعليمية تعمل للكم، وأخرى للكيف، اذكر أمثلة لكلا النوعين، وبيِّن صفة النظام التعليمي الياباني بينهما.

٣ - ما المقصود بشعار: «اليابان.. الدرس رقم ١ لأمريكا»؟

٤ - «التعليم الأوروبي يعمل لطبقة خاصة»؛ هل تقبل بهذا الحكم المطلق؟ ولماذا؟

٥ - ماذا ينقصنا ليكون لنا نظام تعليمي فعال كالنظام الياباني؟

٤ - إصلاحات منتظرة
لتطوير نظام التعليم في ألمانيا الغربية

هانز ج ليخبتر - باربارا ليخبتر(*)

«الشعب الألماني ليس على وشك أن يلغي نظاماً تربوياً أثبت تاريخياً أنه قد خرّج للمجتمع تفوقاً وامتيازاً، بشكل قوي ونشيط، في ظروف تنافسية وجوٍّ محموم. وعلى ذلك فإن إصلاح إعداد المعلم، وإصلاح المنهج، سوف يسيران ببطء كي يكونا متوافقين ومتلائمين مع طبيعة المجتمع الألماني.

وهناك بعض الاتجاهات التي يمكن أن ننتظرها ونترقبها، مثل:

١ - سوف يمتد التعليم العام ليشمل التلاميذ الذين هم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢ - سوف يخلي البناء التعليمي الرأسي موقعه لبناء تعليمي ذي طبيعة أفقية، تسمح للطالب بأن يحول - بشكل أيسر من مدرسة إلى أخرى. وعلى أية حال فإن المدرسة الشاملة لن تحل محل النظام التعليمي الثلاثي.

٣ - سوف يتلقى المنهج بحوثاً أفضل بحيث تتحسن نوعيته، ولسوف يجري تحديثه وتطويره، وسوف يكون أقل ارتكازاً على التقاليد.

٤ - سوف تؤكد المدارس على التوجيه الذاتي للطلاب، كما سوف تركز على الإقلال من سلطة المعلمين في هذا المجال.

٥ - سوف يعتمد التخطيط التربوي أكثر على البحث العلمي، وسوف يظل هذا التخطيط تابعاً لسلطة الولاية.

(*) **التربية في ألمانيا الغربية**، نزوع نحو التفوق والامتياز، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧، ص ص ١٠٥ - ١٠٦.

٦ ـ سوف يتزايد تأثير الحكومة الفيدرالية (الاتحادية) في مجال التخطيط التربوي، وإن كان ذلك سيتم ببطء.

٧ ـ سوف يستمر البحث والتجريب المركزان في المنهج، ولسوف يؤثر ذلك قطعاً في التدريس.

٨ ـ سوف تبقى المنافسة لتحصيل درجات أعلى ولإنجاز أفضل، وخاصة في ضوء ندرة الوظائف المتاحة، والأماكن القليلة التي تقدمها الجامعات.

٩ ـ سوف يستمر التربويون في جهودهم الرامية إلى العمل على تكامل الطلاب الأجانب في النظام التعليمي الألماني، خاصة في المناطق الحضرية، حيث تدعو الحاجة إلى ذلك.

إن القرارات السياسية، والاقتصاد العام للدولة، قد عملا على إبطاء التغير التربوي في جمهورية ألمانيا الاتحادية. ولكن الإبداعات قد بدأت، ويجري التمكين لها الآن، كما يجري إعطاؤها قاعدة أكثر صلابة. إن تعليم «دييتر» اليوم ليس مختلفاً ذلك الاختلاف الكبير عن تعليم والديه. وعلى أية حال فإن الأمور المتضمنة في التغيرات التي حدثت تعتبر عظيمة في مجال التربية، بالنسبة للأجيال القادمة في ألمانيا الغربية».

مناقشة النص

١ ـ الشعوب المتقدمة ذات الحضارات العريقة لا تتحمس كثيراً وبسرعة لكل تغيير في نظمها؟ لماذا؟

٢ ـ ما المقصود بكل من التعليم الرأسي، والتعليم الأفقي؟

٣ ـ التعليم الألماني يتوسع في قاعدته وينكمش في قمته؛ وضح ذلك من النص.

٤ ـ التعليم الثانوي الألماني متنوع؟ ما وجوه تنوعه؟ ولماذا؟

٥ ـ ما أهمية إدماج الطلاب الأجانب في نظام التعليم القومي؟

مناقشة عامة

١ ـ ما المعاني المختلفة لمصطلح التعليم؟ وماذا يقصد بالتعليم كنظام؟
٢ ـ ما مفهوم النظام؟ وما مقوماته الأساسية؟
٣ ـ متى نشأ التعليم كنظام في ظل هذا المفهوم؟ وكيف دخل هذا النظام إلى عالمنا العربي؟
٤ ـ لنظام التعليم وظائف اجتماعية؟ ما هي؟ وما أهميتها؟
٥ ـ ما المقصود بتواصل الأجيال الثقافي؟ وفيم يختلف عن التجانس الثقافي؟
٦ ـ تذبذبت النظم التعليمية ـ من منظور الرؤية الفلسفية ـ بين ثنائيات متطرفة؛ ما هي؟
هل يمكن الاعتدال أو التوسط بينها؟ وكيف؟
٧ ـ للنظام التعليمي هرم خاص به، فما الهرم التعليمي؟ وما شكله العام أو الغالب في عالمنا العربي؟
٨ ـ ما الفرق بين التعليم كواجب، والتعليم كخدمة؟
٩ ـ «التعليم استثمار بشري»، ما حدود صحة هذه المقولة؟
١٠ ـ تكلم بتفصيل عن أوهام الاستثمار البشري.
١١ ـ ما الفرق بين الإدارة المركزية واللامركزية في التعليم؟
١٢ ـ الإدارة المركزية قد تتخفى في شكل الإدارة اللامركزية، وضح مع ذكر أمثلة دالة من واقع نظمنا التعليمية العربية.
١٣ ـ ما أساليب عصرنة أو تحديث الإدارة التعليمية؟
١٤ ـ ما البث الإيديولوجي؟ وفيم يختلف عن التوعية السياسية؟

١٥ ـ كيف يعمل النظام التعليمي على تنمية المواطنة.

١٦ ـ ما الوظائف التي تؤديها المقارنة بين نظم التعليم؟

١٧ ـ قد يقول قائل: «إن التقليد في نظم التعليم تقييد»، وقد يقول آخر: «إن التقليد تجديد» وكلاهما على حق؛ وضح ذلك مع التمثيل؟

١٨ ـ ما المفاهيم الأساسية التي خرجت بها من دراستك لهذا الفصل؟

١٩ ـ هل نظمنا التعليمية مستوفية لمقوماتها الهيكلية؟

إذا كان الجواب بالنفي؟ فماذا ينقصها؟

وإذا كان الجواب بالإثبات؛ فلماذا تقل فاعليتها؟

٢٠ ـ اذكر باختصار بعض المقترحات الوظيفية التي تفيد في عملية تطوير نظمنا التعليمية.

مراجع الفصل الثالث

أ - مراجع أجنبية

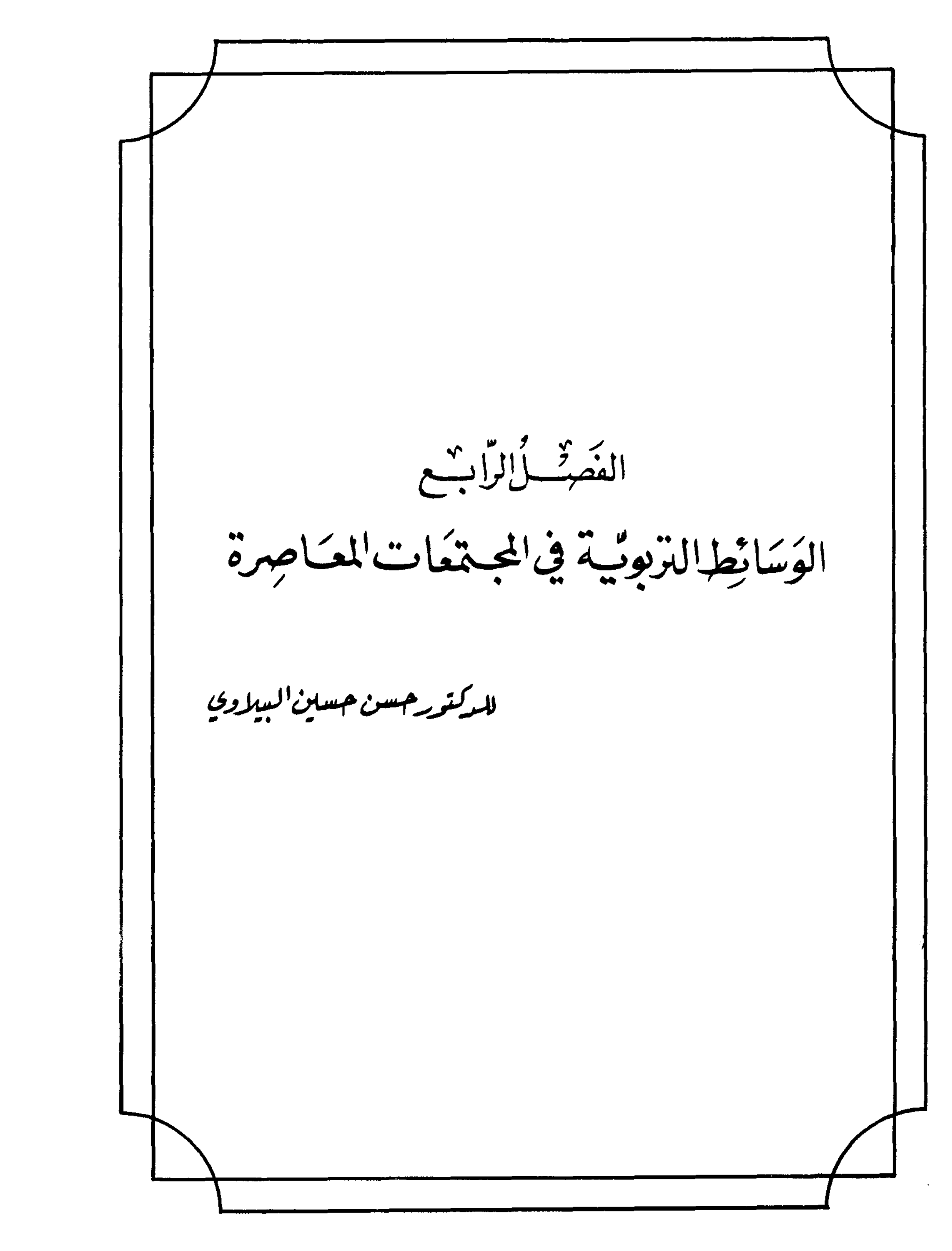
1. Cave (William M., and chesler (Mark A.), **Sociology of Education,** An Anrhology of Issues and problems, New York, Macmillan Pub. Co., Inc-London, Callier Macmillan Pub., 1974, 552 P.
2. Chesler (M. A.) and cave (W. M.), **Sociology of Education** New York Mac. Pub. Co., Inc.,-London, Col. Mac. Pub. 1981, 388 P.
3. Havighurst (R. J.) and Neugarten (B. L.), **Society and Education,** Boston (U. S. A.), Allyn of bacon, Inc., 3d.Ed., 1968, 538 P.
4. Lesourne (Jaques), **Education of Socite, Les Defls de L'an 2000,** Paris, La Decouverte et le monde de L'Education, 1988, 358 P.
5. Swift (F.), **The Sociology of Education,** London, Rautledge of Kegan Paul, 1970, 122 P.
6. Vogel, Bachelar and Zepper, **Faundations of Education,** Alburquerque, University of New Mexico Press 1970, 383 P.
7. Webb (Rodman B.), **Schooling and Society,** New York Mac, Pub, Ca., Inc., of London, Col. Mac. P. 165.

ب - مراجع عربية إضافية يمكن للطالب الإفادة منها

١ - د. محمد منير مرسي، **أصول التربية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤، ٢٦٠ص

٢ - د. محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٧٩٢، ٥٢٤ص

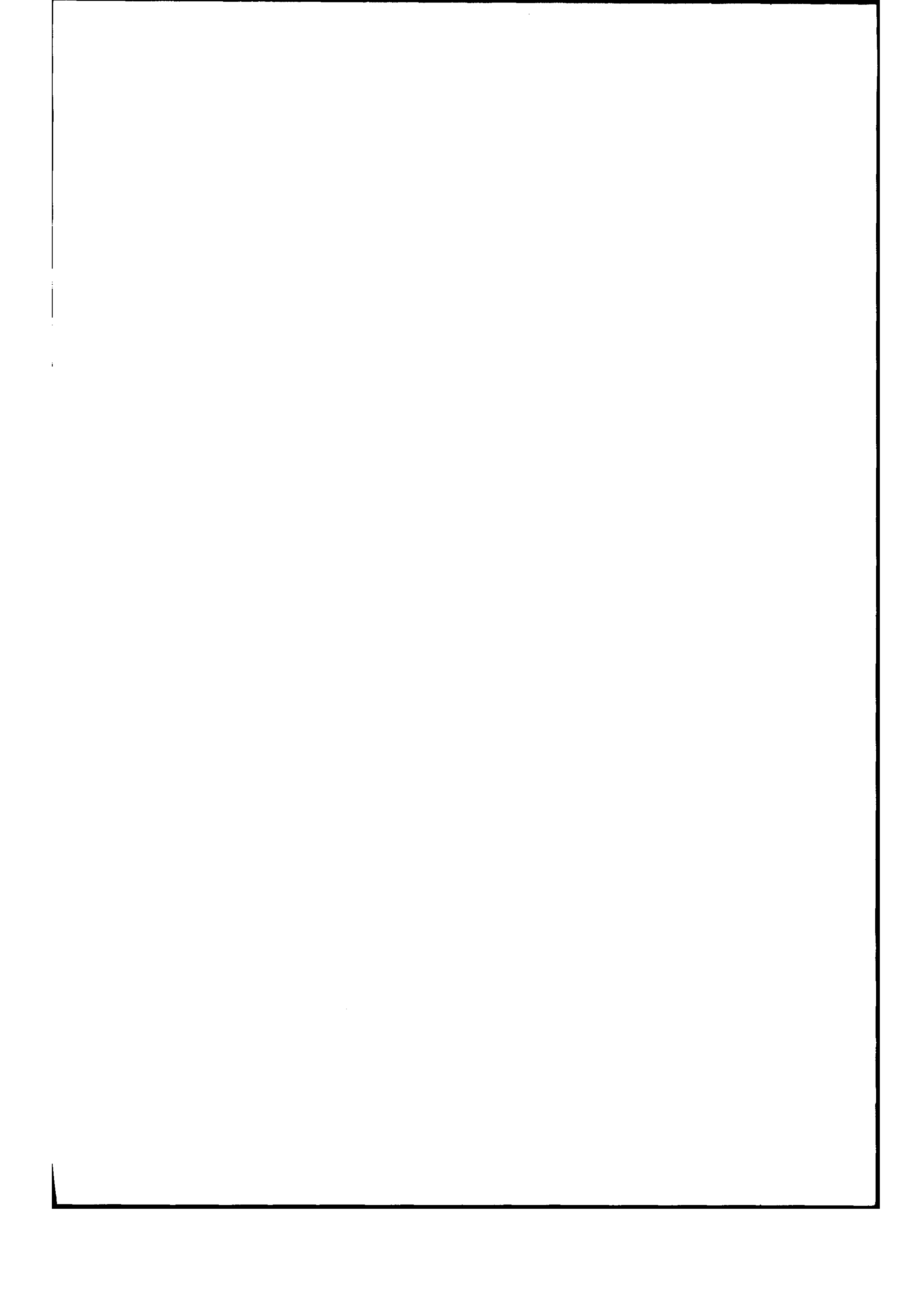
٣ - د. وهيب سمعان، **دراسات في التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت، ٦٤٤ ص



الفَصْلُ الرَّابِع

الوَسَائِط التربويّة في المجتمَعات المعَاصِرة

الدكتور حسن حسين البيلاوي



تقديم :

انتهينا في الفصل الأول إلى أن التربية نشاط واسع يتسع بسعة الحياة في المجتمع ، وممتد بامتداد الحياة نفسها . ولقد تعددت الوسائط والأدوات التي يستخدمها المجتمع الحديث لتحقيق النشاط التربوي فيه . وما المدارس إلا أحد الوسائط التربوية التي نجدها في المجتمع . فإلى جانب المدرسة توجد عدة وسائط تربوية أخرى ، وهي : الأسرة وأجهزة الإعلام (أو وسائل الاتصال الجماهيرية) في المجتمع ، والحي السكني بما يتيحه من وسائط متعددة يتم من خلالها التفاعل الاجتماعي مثل جماعات الرفاق ، والأندية بأنواعها المختلفة ، ودور العبادة والأنشطة الدينية المختلفة . كل هذه وسائط للتربية في المجتمع إلى جانب المدرسة بل وإلى جانب ما يمكن أن تقوم به المدرسة أو السلطات التعليمية الرسمية في المجتمع من تنظيم لدراسات تربوية متنوعة في إطار أهداف محددة ، كمشروعات تعليم الكبار ، أو خدمة المجتمع . وإلى جانب هذا وذاك وتلك من الوسائط التربوية داخل المجتمع ، توجد مؤثرات عالمية على الفرد في مجتمعه ، وذلك عبر تفاعله مع هذا العالم خلال وسائل الاتصال العالمية ، أو حتى المحلية ، وخلال الزيارات أو البعثات .

لكن تعدد هذه الوسائط وتنوعها على هذا النحو الذي أشرنا إليه يثير أمام دارس التربية عدة قضايا أساسية تحتاج إلى توضيح ومناقشة . ومن أهمها القضايا الثلاث الآتية :

أولاً : إن هذا التعدد أو التنوع في الوسائط التربوية يجعلنا في حاجة إلى تصنيف لهذه الوسائط يحدد لنا أنواع أو أشكال أو فئات ـ والمعنى هنا واحد ـ هذه الوسائط: فهل يمكن تصنيف هذه الوسائط الكثيرة في أنواع محددة ، حتى يسهل علينا فهم طبيعة وخصائص كل وسيط تربوي ودوره التربوي في المجتمع ؟

ثانياً : إن هذا التعدد أو التنوع في الوسائط التربوية يثير مخاوفنا حول ما قد

يحدث من تناقضات أو عدم اتساق بينها، أو بين الواحد منها والآخر. وهذه المخاوف تدفعنا دائماً إلى إشارة السؤال: ما مدى وجود أو تحقق انسجام عام تكامل بين هذه الوسائط في ممارستها لوظائفها وأدوارها التربوية في المجتمع؟

ثالثاً: إذا كانت هذه الوسائط جميعها، بصرف النظر عما قد يوجد بينها من انسجام أو تناقض بدرجة ما، تقوم بعملية التربية فهل كل ما يمكن أن يحدث من نتائج في تغيير سلوك الفرد يمكن أن نصفه بأنها نتائج تربوية مقصودة، أي تمت بوعي وهدف مقصود؟ بعبارة أخرى، هل هناك من نتائج تربوية تحدث وتتم دون وعي أو قصد من المربين من هذه الوسائط التربوية المختلفة في المجتمع؟ إن ذلك كله يجعلنا في حاجة إلى الإجابة عن سؤال رئيسي واحد: ما التربية المقصودة وغير المقصودة في المجتمع؟.

وهذا الفصل هو محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة السابقة، وذلك لمعالجة ما تدور حوله من القضايا الثلاث المثارة. ومن ثم يأتي هذا الفصل في ثلاثة أجزاء رئيسية: الجزء الأول هو «أنواع الوسائط التربوية»، ويهدف إلى تصنيف الوسائط التربوية المختلفة في المجتمعات الحديثة إلى أنواع محددة أساسية. أما الجزء الثاني وهو «التكامل بين الوسائط التربوية»، فيهدف إلى تحديد جوانب التكامل بين الوسائط التربوية المختلفة، والكشف عن إمكانية ظهور تناقض وعدم انسجام بين الأدوار التربوية التي تقوم بها. أما الجزء الثالث فهو «التربية المقصودة وغير المقصودة»، ويهدف إلى معالجة إمكانية ظهور نتائج مقصودة في كل عمل تربوي مقصود.

١ ـ أنواع الوسائط التربوية في المجتمعات الحديثة:

بمجرد أن نستبعد مساواة التربية بالمدرسة، وننظر إليها باعتبارها مفهوم شامل يشير إلى نشاط واسع وممتد، يتسع باتساع الحياة ويمتد بامتدادها، حينئذ سننظر إلى التربية ـ كما يقول فيليب كوفر ـ باعتبارها «عملية تعلم»، بصرف النظر عن أين، ولا متى، ولا كيف يتم التعلم[١].

(١) Philip H. Coombs. New Paths to learning. (U. S. A.: International council for Education Development, 1973) : P. 9.

والنظر إلى التربية على هذا النحو، أي باعتبارها «عملية تعلم» واسعة وممتدة باتساع وامتداد الحياة، يمكننا من تصنيف وسائط التربية المتنوعة والمختلفة، إلى أربعة أنواع أساسية، على أساس أن كل نوع يضم مجموعة وسائط مختلفة، تمثل منهجاً أو أسلوباً اجتماعياً معيناً في عملية التعلم داخل المجتمع. وينبغي أن نقر بداية أن هذه الأنواع الأربعة متداخلة، ومتفاعلة مع بعضها. وهذه الأنواع هي[٢]:

أ ـ التربية الرسمية (أو المدرسية). Formal Education (of Schooling).

ب ـ التربية النظامية غير الرسمية. Non - Formal Education.

جـ ـ التربية اللانظامية. In formal Education.

د ـ التربية العالمية. International Education.

وفيما يلي سنناقش كل نوع من هذه الأنواع، ونوضح ما يشمله كل نوع منها من وسائط تربوية:

أولاً ـ التربية الرسمية (المدرسية):

وهذا النوع من التعليم يتم كما هو معروف في إطار المدرسة، أو بعبارة أدق، في إطار النظام التعليمي، الرسمي. حيث ينتظم الطلاب حسب أعمارهم في صفوف ومراحل دراسية متعاقبة: المرحلة الابتدائية، ثم المرحلة الإعدادية، ثم المرحلة الثانوية، ثم مرحلة التعليم العالي. وكل مرحلة تهدف إلى إعداد الطلاب للمرحلة التي تليها وتمنحهم «شهادة» رسمية بذلك. ولا يشمل هذا النوع مدارس التعليم العام فقط بل يشمل كذلك كل مدارس ومعاهد التعليم الفني الذي يعد الطلاب للأعمال الفنية المتخصصة.

ثانياً ـ التربية النظامية غير الرسمية:

وهذا النوع من التعليم أقل تنظيماً من التربية المدرسية، وقد تقوم به الدولة أو الهيئات أو الأفراد. ويتمثل هذا النوع في صورة برامج دراسية وتدريبية للأطفال والشباب على السواء مثل:

أ ـ تعليم الأطفال قبل المدرسة في مراكز الطفل ودور الحضانة.

---

(٢) Ibid.,: PP 10 - 11. See also:

Rounald G. Paulston. Non - Formal Education. (New York: Preager Publishers, 1972) : PP - 2 - 7.

ب ـ البرامج التعليمية المسائية المساوية للبرامج المدرسية الرسمية، والتي تشكل فرصة ثانية لهؤلاء الذين تسربوا من التعليم الرسمي مبكراً، أو فاتتهم فرصته.

جـ ـ برامج محو الأمية للكبار والشباب.

د ـ الأنشطة والمناهج الإضافية التي توفرها المدرسة أو المعاهد التعليمية خدمة للأحياء السكنية، وهو ما قد يطلق عليه برامج الخدمة العامة، مثل المعسكرات الكشفية، والبرامج الترويحية، والأندية العلمية في المناطق الصناعية، والأندية الزراعية في المناطق الزراعية، والبرامج المنظمة لتحفيظ القرآن في المدارس والمساجد والمعاهد الدينية.

هـ ـ برامج «التدريب الفني» المختلفة مثل برامج تعليم الفتيات التفصيل والحياكة، أو برامج الأسر المنتجة، أو الصناعات البيئية.

و ـ برامج التعليم بالمراسلة.

ز ـ البرامج الرياضية والثقافية المنظمة في القرى.

وغالباً ما ينظم هذا النوع من التعليم ليحضره مختلف الأعمار خارج إطار الترتيب المدرسي المعروف ـ ويلاحظ أن هذا النوع من النشاط التربوي وإن كان منظماً أو يمكن أن يتم في مباني مدرسية أو غيرها من مباني التعليم الرسمي، إلا أنه يتم خارج إطار التنظيم الهرمي لمراحل التعليم الرسمي. ويتصف هذا النوع من التعليم بأن التعليم في برامجه المختلفة لا يتم وفق قواعد الضبط الصارم التي نراها في المدرسة، وإن كان يمكن أن تستخدم فيه كل الوسائل والطرائق التعليمية المعتاد استخدامها في التعليم النظامي الرسمي العادي.

وثمة تشابه كبير بين التعليم الرسمي والتعليم النظامي غير الرسمي، فكلاهما تعليم منظم يتم وفق مناهج وأهداف وجداول زمنية. وكلاهما تعليم نظمه المجتمع يذكي ويسهل أنماط معينة من التعليم يقدر المجتمع قيمته، ولا يستطيع الفرد بنفسه التوصل إليه من خلال تفاعله التلقائي في البيئة. لكنهما بالقطع يختلفان: أولاً من حيث درجة التنظيم، فالتعليم النظامي غير الرسمي أقل مرونة في بنيته الرسمية من التعليم النظامي الرسمي (المدرسي). وثانياً فهما يختلفان من حيث نوعية الطلاب، فطلاب التعليم الرسمي يتحددون بفئة عمرية لكل مرحلة، بل لكل صف دراسي في

كل مرحلة ، أما التعليم النظامي غير الرسمي فهو أكثر مرونة في ذلك ، فطلابه كثيراً ما يكونون خليطاً من ناحية الفئة العمرية ، فهو تعليم موجه ، في كثير من الأحيان ، إلى جميع الفئات ذكوراً أو إناثاً .

أما أن نطلق على التعليم النظامي غير الرسمي هذا الاسم فهو أمر هام ، فهناك اختلاف حول المصطلحات . فالبعض قد يطلقون عليه مصطلح التعليم أو التربية اللامدرسية ، أو مصطلح التربية غير الرسمية . لكن هذين المصطلحين الأخيرين تعوزهما الدقة ، فقد يؤديان إلى طمس حقيقة أن هذا النوع من التعليم وإن كان غير رسمي إلا أنه تعليم منظم بالمعنى الذي أشرنا إليه سابقاً ، كما أنهما قد يؤديان بنا ، أيضاً ، إلى عدم تحديد الفرق بين هذا النوع من التعليم «التعليم النظامي غير الرسمي ، والنوع الثالث من التعليم «التعليم اللانظامي» الذي يتم في إطار التفاعل التلقائي - غير المنظم - بين الفرد والأنشطة التربوية الموجودة في بيئته . ولهذا السبب نتمسك بمصطلح «التعليم النظامي غير الرسمي» . ونجمل القول في تعريفه بأنه :

١ - تعليم منظم تنظيماً واعياً ودقيقاً ، ويهدف إلى إنجاز أهداف تعليمية محددة لعملاء معنيين ، في فترة زمنية محدودة .

٢ - لا يمثل جزءاً مكملاً أو خاصاً من جسم التعليم الرسمي في المجتمع .

ثالثاً - التربية اللانظامية :

إن التعليم الذي يتم في إطار هذا النوع من التربية ، هو بحق تعليم مدى الحياة ، ويتسع باتساعها ، حيث يكتسب الفرد اتجاهات ، وقيم أو مهارات ، ومعارف من خلال الخبرة اليومية ، والعناصر التربوية المؤثرة في بيئة من الأسرة ، ومن وسائل الإعلام المختلفة ، ومن الحي السكني بما يشمله من جماعات للعمل واللعب ، وأسواق وأندية ثقافية وترفيهية ، ومساجد ، ومكتبات عامة . فكثير من السلوك الإنساني يعلم من خلال تفاعل الفرد - تلقائياً في الحياة اليومية ، مع أي من هذه العناصر التربوية الفاعلة في بيئته .

وثمة صور كثيرة لهذا النوع من التربية . فعلى سبيل المثال ، يقوم الآباء والأمهات بتعليم أطفالهم اللغة وهم في المهد . واللغة هي إحدى الوسائل الهامة

جداً في نقل الثقافة. كما يعلمونهم التغذية وارتداء الملابس، والأخلاق الطيبة، وعدداً لا حصر له من الأشياء التي تهدف إلى تغيير سلوك هؤلاء الأطفال نحو اتجاه مرغوب فيها. كما يعلم الأطفال بعضهم بعضاً. ورجل الدين يعلم، وقادة الشباب يعلمون، ورجال البوليس والإعلام يعلمون. وصناع الأقلام يعلمون. فالمجتمع مليء بالمربين الذين يقومون جميعاً عن قصد وعن وعي - وإن كانت بطرق ومن خلال وسائط غير نظامية - بعملية «تربية» سواء كان ذلك بالمفهوم الواسع لحقيقة النمو الكامل للشخصية، أو بالمفهوم الضيق للتربية بمعنى التدريس.

ولا ينصب التعليم في هذا النوع من التربية على الصغار فقط، بل أن الكبار يتعرضون أيضاً إلى تأثير مثل هذا النشاط التربوي من خلال التفاعل اليومي في الحياة.

وفي الغالب تتم العملية التعليمية - في التربية اللانظامية بطريقة أقل تنظيماً وانتظاماً بالمقارنة بغيرها من أنواع التعليم الأخرى المدرسية، والنظامية غير المدرسية، ومع ذلك فهذا النوع من التعليم سيظل مسؤولاً مسؤولية كبيرة عن مساحة كبيرة من التعليم في المجتمع لا يمكن لأي فرد أن يكون في غنى عنه، حتى أعلى الناس تعليماً وثقافة.

رابعاً - التربية العالمية:

ويتم هذا النوع من النشاط التربوي خلال تفاعل المجتمع عن طريق أفراده أو هيئاته، مع المجتمعات العالمية الأخرى المحيطة به. ويتم ذلك في صور شتى، إما زيارات فردية للعمل أو السياحة، وإما في صور تبادل علاقات ثقافية رسمية مثل البعثات أو المشروعات الثقافية أو التعليمية التي قد تتم بين البلدين، أو في صورة اتصال عن بعد عبر أجهزة الإعلام المختلفة (المرئية والمسموعة والمكتوبة).

لقد أصبح العالم الآن وكأنه وحدة واحدة. فبفضل تقدم التكنولوجيا وما استحدثته من وسائل اتصال متنوعة، تحطمت المسافات بين الدول، وزادت المصالح، وزادت درجة التعارف بين الشعوب، ولم يعد هناك ما يمكن أن يتم في مجتمع ما وتحجب معرفته عن بقية المجتمعات. وما تحدثنا عنه سابقاً فيما يتعلق بدور أجهزة الإعلام داخل المجتمع يمكن أن يقال تماماً عن دور هذه الأجهزة عبر ثقافات

العالم. ولذلك نقول أنه لم تعد هناك ثقافة ما يمكن أن تكون بمعزل عن هذا التفاعل: تأثيراً وتأثراً. وفي ضوء هذه الحقيقة فهناك ثمة تربية عالمية.

والتربية العالمية مصطلح يشير إلى مجموع الخبرات والمعارف التي تكتسب من المحيط الخارجي وتدخل إلى المجتمع في صور معارف ومعلومات أو أنماط سلوكية (قيم، اتجاهات، عادات جديدة). وهذا بدوره قد ينتج تغيرات في ثقافة المجتمع الأصلي، تظهر في صوره تعديلات في سلوك أفراده وأنماط شخصيتهم.

٢ ـ التكامل بين الوسائط التربوية:

لقد نظرنا إلى التربية في هذا الفصل باعتبارها «عملية تعلم» وهي أحد زوايا الرؤية الممكنة التي يمكن أن ننظر إلى التربية من خلالها، أو قل ـ كما اتفقنا في الفصل السابق ـ أحد أوجه التربية المختلفة. والنظرة إلى التربية باعتبارها عملية تعلم قد ساعدتنا على تصنيف الوسائط التربوية إلى الأنواع الأربعة السابق ذكرها، وذلك وفق الأسئلة أين، ومتى، وكيف يتم التعلم في كل وسط من وسائط التعليم المختلفة. وسوف تساعدنا هذه النظرة أيضاً في هذا الجزء من الفصل ـ على مناقشة أوجه التكامل بين هذه الوسائط وتفسير ما قد يحدث بينها من تنافر أو تناقض في بعض الأحيان.

فإذا دققنا في النظر إلى التربية باعتبارها «عملية تعلم» فسنجدها تشتمل على أشياء كثيرة منها:

أ ـ اكتساب معارف، ومهارات «أكاديمية، ومواد دراسية».
ب ـ تنمية حس وتذوق جمالي وتفكير تحليلي.
جـ ـ تنمية القدرة على تمثل (استيعاب) أنماط المعرفة.
د ـ والمعلومات الناتجة عن مصادر المعلومات المختلفة.
هـ ـ إكساب الفرد مهارات عملية متعلقة بأداء عمل معين (عملية تدريب).
و ـ إكساب الفرد القيم والاتجاهات والطموحات المرغوبة. وأي عملية تعليمية في محتواها أو هدفها العام لا تخرج عن هذه النقاط الست. وهو ما عبرنا عنه في الفصل السابق على لسان «أنتوني ولاس» من أن التعلم لا يخرج عن تعلم ثلاثة أشياء، تلخص بالعقل النقاط الستة السابقة. وهي:

ـ تعلم ماذا؟ يشير إلى الجانب الفكري المعرفي والقدرات الإنسانية.

- تعلم كيف؟ يشير إلى مسائل التكتيك وكيفية القيام بالعمل.
- تعلُم لماذا؟ ويشير إلى الجانب الخلقي.

على أي الأحوال، إن هذه الأشياء جميعها - محتوى التعلم - تختلف فيما بينها، بالطبع، في درجة العمق والتعقد. كما تختلف في الزمن والجهد ودرجة التمكن المطلوبة في العملية التعليمية. كما تختلف هذه الأشياء أيضاً في درجة العمومية والخصوصية والقابلية للتطبيق في المواقف المختلفة. كما تختلف كذلك في قيمتها في الحياة الاجتماعية واستمراريتها. ومع ذلك فكل منها، أو كل عنصر منها، في صلته بالموقف التعليمي، يدعم الإمكانات الإنسانية والسلوكية للأفراد والجماعات.

والنظرة إلى التربية من زاوية التعلم، تجعلنا دائماً واعين ومهتمين بحاجات الإنسان المتعلم، ومدى تغطية عملية التعلم لهذه الحاجات واتساعها في الحياة، وأيضاً لامتداد هذه الحاجات وتطورها طوال الحياة.

التعلم إذن عملية مستمرة باستمرار الحياة ومتسعة باتساعها. وفي ضوء هذه النظرة نقول أن الوسائط التربوية في المجتمع الواحد مهما كان تعددها وتنوعها تتكامل جميعاً في وظائفها بحيث تضطلع في النهاية بمهمة واحدة هي تنمية الفرد والمحافظة على المجتمع. وعلاقة التكامل هذه ناشئة عن أمرين. الأول أن محتوى عملية التعلم على النحو الذي بيناه سابقاً هو محتوى غني ومتعدد العناصر، وكذلك حاجات الإنسان من التعلم. وأن كل وسيط من الوسائط التربوية له خصوصيته التي تحد من وظيفته التربوية. فالأسرة ببنيتها الثقافية والاجتماعية لا تستطيع أن تقوم بالمهام التربوية التي تقوم بها المدرسة. كذلك لا تستطيع المدرسة أن تقوم بما تقوم به الأسرة وكلاهما يتكاملان في عملهما. كذلك وسائل الإعلام تقوم بدور التنشئة والتربية لكنها تختلف عن المدرسة. ولا يمكن لأي منهما أن يكون بديلاً عن الآخر. معنى ذلك أن التكامل طبيعي بين هذه الوسائط بحكم طبيعة وبنية كل منها. ولتوضيح ذلك سنناقش بعض هذه الوسائط مناقشة تفصيلية في هذا الجزء.

أما الأمر الثاني الذي يضمن حدوث التكامل في خط واحد، هو وحدة الثقافة العامة في المجتمع الواحد، فكل وسيط تربوي يعمل في إطار ثقافة عامة، هي

نفسها بمثابة وسيط عام وشامل لكل الوسائط التربوية المختلفة. ومن هذا الوسيط العام يستقي كل وسيط تربوي متخصص المدرسة، الأسرة، أجهزة الإعلام، . . الخ) عناصر المحتوى التعليمي. لكن لا يعني قولنا بالتكامل على هذا النحو أن جميع الوسائط في المجتمع تلتزم بخط تربوي واحد، متطابق في الجميع، ذلك أن لكل وسيط استقلاله النسبي، أو قل رؤيته أو تفسيره الخاص للثقافة، وهنا ينشأ بعض التناقضات لكن في إطار التكامل. ومن التناقض والتكامل تتم علاقة جدلية قائمة على التأثير والتأثر. تتأثر المدرسة بعمل أجهزة الإعلام، وتتأثر أجهزة الإعلام بما ينتجه النظام التربوي من متخصصين، ومن أفكار وأبحاث جديدة. كذلك درجة التأثير في الفرد والمجتمع تتوقف على تلك العلاقة بين الوسائط المختلفة. فقد تسهل أجهزة الإعلام دور المدرسة. وقد ينتج عن التربية داخل الأسرة إضعاف الدور الذي تقوم به أجهزة الإعلام على الفرد، وتقوي مقاومة الفرد ورفضه لهذه الأجهزة وما تقوم به من أدوار تعليمية.

لكن ما هو الوضع الصحيح: أن تتطابق الوسائط التربوية في خط تربوي محدد مسبقاً من قبل سلطة أعلى؟ أم أن تترك العلاقة الطبيعية بينها في صورة تأثير وتأثر جدلي؟ . . هذا سؤال للمناقشة وربما تتضح أبعاده بعد مناقشة طبيعة وبنية بعض هذه الوسائط.

وسنناقش فيما يلي المدرسة، والأسرة، وأجهزة الإعلام.

أولاً ـ المدرسة والتربية:

لم تظهر المدارس في شكلها المعاصر إلا بفضل تقدم التكنولوجيا وظهور الثورة الصناعية، حين انفصل النشاط الاقتصادي عن الأسرة وأصبحت حقول الإنتاج بعيدة عن المنزل. أي حين ظهر المصنع كمكان مستقل للعمل، توجد به أدوات إنتاج ضخمة، ويتجمع تحت سقفه أعداد كبيرة من العمال، يعملون بطريقة جماعية في عمل واحد. ونظم العمل الجماعي داخل المصنع في إطار تنظيم اجتماعي رسمي، بيروقراطي، له خصائص اجتماعية محددة. ومن أهم هذه الخصائص هو تقسيم العمل إلى وظائف محددة. والمسؤولية فيه مسؤولية وظيفية تقوم على المركز الوظيفي، والسلطة موزعة في مستويات هرمية، ومجمل

العلاقات بين الوظائف المختلفة علاقات رسمية غير شخصية تستند إلى لوائح وقوانين وقرارات عمل مقننة.

وقبل الثورة الصناعية كانت العملية الإنتاجية بسيطة وتتم داخل الأسرة، ويقوم بها جميع أفرادها - في إطار علاقة أسرية حميمة. وكانت كل أسرة تحاول أن تحقق نوعاً من الاكتفاء الذاتي. أما الفائض من الإنتاج فكانت الأسر تتصرف فيه عن طريق مقايضته بسلع أخرى تحتاجها وفائضة كبرى لدى أسر أخرى مجاورة. وكانت كل أسرة وهي في خضم حياتها ونشاطها الاقتصادي تعلم أولادها وبناتها الصغار وتشربهم أصول الحرف أو العمل الذي تقوم به، وتغرس فيهم المبادىء والقيم الاجتماعية التي ترتضيها وتسير وفقاً لها. وكانت التربية حينئذ هي الحياة نفسها ويتعلم الطفل عن طريق المحاكاة والتقليد ومعايشة أبويه وإخوته وجماعات الكبار المحيطة به. وحتى حينما كان يقام هناك تجمعات من التلاميذ لهم معلم خارج نطاق الأسرة، وهذا هو الشكل الأول للمدرسة - قبل الثورة الصناعية - لم يكن يتم التعليم داخل علاقات رسمية مقننة بالشكل الذي توجد عليه المدرسة الآن.

لكن خروج أفراد الأسرة إلى حقول الإنتاج البعيدة عن المنزل - عقب الثورة الصناعية - غير مسار حياة المجتمعات الحديثة. فلم تعد الأسرة هي وحدة النشاط الاقتصادي. ولم تعد مكتفية ذاتياً. ولم تعد هي وحدة النشاط التربوي. ولم تعد أسرار الإنتاج بسيطة، فقد تعقدت التكنولوجيا، واتسعت دائرة المعارف والعلوم. فظهرت الحاجة إلى مؤسسات أكثر تخصصاً، وتفرعاً، وقدرة على تربية الأطفال وإعدادهم لحياة هي أكثر تعقداً وتطوراً من ذي قبل.

بعبارة أخرى ظهرت حاجة إلى مكان خارج المنزل يتجمع فيه أطفال كثيرون من أسر مختلفة ليكون لهم عوضاً عن آبائهم وأمهاتهم الذين ذهبوا إلى حقول الإنتاج البعيدة عن المنزل. وكما تجمع الآباء والأمهات للعمل تحت سقف واحد في المصنع - حقل العمل الجديد - تجمع الأطفال أيضاً للتعلم تحت سقف واحد أيضاً - في المدرسة. وانتظمت المدرسة - المؤسسة التعليمية الجديدة - ونظمت على غرار المصنع تماماً. أي أن التنظيم الاجتماعي للمدرسة بني وانشىء كتنظيم رسمي بيروقراطي على غرار التنظيم الاجتماعي للمصنع:

عمل مقسم إلى وظائف، مراكز هي وظائف رسمية، أدوار محددة بلوائح وقوانين، علاقات بين المراكز رسمية غير شخصية، وسلطة موزعة في مستويات هرمية. وهكذا ظهرت المدرسة الحديثة في ثوب خاص بها أضفاه عليها مجتمع الثورة الصناعية الحديث. . ظهرت كتنظيم رسمي مستقل تماماً عن المنزل، متخصص في تعليم الصغار.

- هل يعني ذلك أن دور الأسرة التربوي قد انتهى؟

الجواب بالنفي. لم ينته دور الأسرة التربوي. وإن كانت قد تغيرت طبيعته. وسوف نناقش ذلك عند حديثنا عن الأسرة.

- وهل المدرسة تقوم بأدوار تعجز عن أدائها الأسرة أو أي وسيط آخر؟

الجواب بالإيجاب. فالمدرسة بما لها من تنظيم اجتماعي رسمي، تعتبر ذات خصائص ثقافية واجتماعية متفردة بها عن الأسرة أو أي وسيط آخر. وبالطبع فإن هذه الخصائص لها فعالية مؤثرة في العملية التربوية - في تشكيل وبناء الشخصية وسنحاول إلقاء مزيد من الضوء على هذه النقطة.

انتقد «روبرت دريبين Robert Dreeben الفكر التربوي التقليدي الذي حصر فهمه للمدرسة كعملية تدريس Instructional Process تنصب أساساً على الجوانب المعرفية. واعتبر هذا الفهم فهماً جزئياً وغير شامل لكل جوانب التعليم المدرسي Schooling . فالجانب المعرفي ليس هو الجانب الأهم في عمل المدرسة. فمن الممكن للتلاميذ (صغاراً أو كباراً) أن يصلوا إلى المعارف والمعلومات حتى في مستوياتها العليا، من مصادر خارج المدرسة مثل وسائل الاتصال، والسفر والرحلات، والمتاحف، والمكتبات، أو بالاتصال الشخصي المباشر مع الآخرين. فمن الصعب أن تعتبر المدرسة هي المصدر الوحيد في هذا الجانب (إمداد التلاميذ بالمعارف والمعلومات)فغيرهامن المؤسسات الاجتماعية يمكن أن يشترك معها في هذه الصفة[1].

فما هو إذن، الجانب التربوي الذي تتميز به المدرسة عما سواها؟ ومع أننا

(١) Robert Dreeben. "The Contribution of Schooling to the learning of Norms. Harvard Educational Review. (Vol. 37, No. 2. Spring 1967): PP - 211 - 37.

في فصل قادم سنناقش «المدرسة كمؤسسة اجتماعية» وما تقوم به من أدوار تربوية مختلفة ، إلا أننا سنحاول في هذا الجزء ، على عجالة أن نجيب عن هذا السؤال ، مركزين فقط على توضيح ذلك الدور التربوي الذي تضطلع به المدرسة دون سواها.

ذكرنا من قبل أن التنظيم الاجتماعي للمدرسة قد أنشىء على غرار المصنع ، رسمياً بيروقراطياً. وذلك ما ميز المدرسة في المجتمع الصناعي المعاصر منذ البداية عن الأسرة. والطلاب يتعلمون من خلال احتكاكهم ومشاكلهم وتفاعلهم في الحياة اليومية داخل هذه التنظيمات الاجتماعية ـ المتميزة ـ للمدارس. فيتعلم التلاميذ قبول معايير اجتماعية Social norms (مبادىء سلوكية) في بيئتهم المدرسية ، ويتعلمون كذلك كيف يسلكون وفقاً لمقتضياتها.

والمعايير الاجتماعية هي مستويات خاصة بالسلوك في المواقف الاجتماعية ، أي مبادىء (أو أساسيات ، أو توقعات) تشير إلى ما ينبغي أن يفعله فرد ما أو مجموعة أفراد في موقف معين وفي ظروف معينة. فعلى سبيل المثال : نحن نتوقع من التلاميذ أن يصلوا إلى المدارس في الميعاد المحدد. والقول بأنهم قبلوا ذلك ، يعني :

أولاً. أن هناك مستوى معيناً أو معياراً معيناً يمكن أن يحدد تحديداً مستقلاً عن سلوك وإدراك التلاميذ. (والمعيار في هذا المثال توقيت الوصول إلى المدرسة). كما يعني ذلك :

ثانياً : أنهم سيتبعون هذا المعيار وأن سلوكياتهم سوف تقيم به. والقبول هنا يشير إلى الالتزام الواعي والتحكم الذاتي. ومحتوى المعيار لا بد وأن يكون في عقل الفرد وفؤاده بالتخيل ، وبالكلمة المسموعة ، وبالقاعدة المقروءة (اللوائح والتشريعات).

لقد انفصلت المدارس عن المنازل ـ كما أوضحنا : فيخرج الأطفال يومياً تاركين منازلهم لحضور المدارس. والمدارس ليست هي المؤسسات الوحيدة التي انفصلت عن المنزل في المجتمعات الحديثة الصناعية ، فبقية المؤسسات الدينية والسياسية والاقتصادية أصبحت هي الأخرى منفصلة ومستقلة عن المنازل ، بمعنى أن المعايير (أو مستويات السلوك) السائدة ، التي تحكم العلاقات الاجتماعية

داخل هذه المؤسسات تختلف تماماً عن تلك التي تسود بين الأقارب داخل الأسرة. والمعايير داخل الأسرة من الصعب تعميمها في المؤسسات الأخرى خارج الأسرة فمؤسسات العمل ذات تنظيمات اجتماعية رسمية بيروقراطية. ومن هنا تنشأ أهمية المدارس. المدارس في تنظيمها الاجتماعي مثلها مثل مؤسسات العمل المختلفة في المجتمع المحيط. معنى ذلك أن المدرسة كمؤسسة تربوية يسود فيها نفس المعايير وأنماط السلوك التي تسود بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تتصل بحياة الكبار في المجتمعات الحديثة. فالمدرسة هي المؤسسة التربوية التي تتعهد التلميذ بعد فترة كان فيها معتمداً على علاقته الأسرية الحميمة، وقبل فترة الرشد التي يمارس فيها الشباب حياة الكبار الاقتصادية والاجتماعية في مؤسسات العمل المختلفة.

ويوضح «دريبين» أن المدرسة تعلم أربعة معايير أساسية تسود مجتمع الكبار وتحكم نشاطات الأفراد في مؤسساتهم الاقتصادية والاجتماعية. وهذه المعايير هي:

١ - الاستقلالية Independence
٢ - الإنجاز Achevement
٣ - العمومية Universalism
٤ - الخصوصية Specifity

فالتلاميذ يعملون باختيارهم، ويعتبرون أنفسهم مسؤولين عن أعمالهم (الاستقلالية). ويؤدون هذه الأعمال بنشاط وكفاءة (الإنجاز). ويتم العمل مع الاعتراف بحق الآخرين في أن يعاملوا وفقاً لمعايير عامة فهم أفراد متساوون في جماعة واحدة (العمومية)، لكنهم ليس آحاداً في نمط واحد، فلكل منهم سماته وقدراته الخاصة به (الخصوصية)[1].

وهذه السمات السيكولوجية هي التي يتطلبها عالم الكبار، في مؤسسات العمل، وفي تفاعلات الحياة اليومية في المجتمع الحديث. وفترة المدرسة بالنسبة للتلاميذ هي فترة انتقال من عالم الأسرة إلى عالم الكبار. وفي عالم الأسرة تقوم

---

(١) Ibid., P. 220.

العلاقات على الشعور والعواطف المتبادلة بين أفراد الأسرة، ولكن في عالم الكبار، فإن العلاقات منتظمة، ورسمية وغير شخصية تقوم على مستوى الأداء والكفاءة. والمدارس تنزع الصغار من العلاقات العاطفية والشخصية للأسرة وتعدهم للحياة في عالم الكبار.

ثانياً ـ الأسرة والتربية:

التطور التاريخي في وظيفة الأسرة:

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل حياته منذ ولادته، ومن ثم فهي الأداة الأولى، إن لم تكن هي الأداة الأساسية، في عملية «التطبيع الاجتماعي للطفل». ففي الأسرة تبدأ عمليات تحويل هذا الوليد، الكائن البيولوجي الصغير، ليصبح عضواً في الجماعة الإنسانية. فهي التي توفر عملية التفاعل الاجتماعي الأولى التي يقابلها ويدخل فيها الوليد. والأسرة «جماعة أولية Primary group» بمعنى الكلمة، وذلك بما تضمنه من علاقات اجتماعية تقوم على وشائج الدم والنسب وتتقوم بمشاعر الحب والعواطف الأسرية. وفي هذا السياق يكتسب الطفل العلاقات الإنسانية، ويبدأ في الانتقال من حالته البيولوجية الفطرية إلى تعلم الاستجابات الاجتماعية. ويتعلم في الأسرة شيئين أساسيين:

أ ـ مبادىء التفاعل الاجتماعي، وأدوار سلوكية اجتماعية.

ب ـ محتوى ثقافة معينة. فهنا، داخل الأسرة، يتعلم الطفل دروس تفرد الشخصية، ودروس الجماعة. وذلك من خلال التفاعل بين هذين الجانبين المكونين للوجود الإنساني[1].

وما نعرفه، من الناحية التاريخية، على نحو مؤكد، أن الإنسان منذ بدء الخليقة عاش وتعلم في تجمعات بيولوجية تسمى 'الأسرة. ولقد كانت الأسر في كل المجتمعات، وعبر كل عصور التاريخ، هي الوحدة الاجتماعية الأولى للخبرة الإنسانية. وربما ترجع أهمية الأسرة تاريخياً إلى قدرتها الفائقة في تقديمها

---

(١) M. A. Chesler, and W. M. Cave, Sociology of Education. (N. X.: Macmillian Publishing Co., Inc., 1981): P. 10.

لأفرادها خدمات عظيمة ومتنوعة. فهي المكان الشرعي للتناسل، والتدريب على الحياة وتأمين حياة الأفراد.

ويذهب موسجراف Musgrave إلى توضيح دور الأسـرة في ثلاثـة وظـائف رئيسية هي تنظيم إشباع الاحتياجات الجنسية، وتحقيق الاحتياجات الاقتصادية، والتنشئة الاجتماعية[1].

ويناقش «حسن حنفي» في كتابه علم الاجتماع التربوي[2]. هذه الوظائف الثلاثة، فينفي كما نفى تالكوت بارسون، أن يكون العامل البيولوجي هو السبب الرئيسي وراء التنظيم الاجتماعي الأسري على هذا النحو الذي نشاهده. هذا بالنسبة للوظيفة الأولى. أما بالنسبة للوظيفة الثانية فقد تغيرت طبيعة هذه الوظيفة في المجتمعات المعاصرة تماماً ـ فقد كانت الأسر ـ كما ذكرنا من قبل ـ هي وحدة الإنتاج. وقد كان الأطفال ذكوراً وإناثاً ـ يتعلمون من الأسرة خلال حياتهم اليومية الأعمال التي سيقومون بها في المستقبل وفقاً لقواعد تقسيم العمل داخل الأسرة. وكانت الأسر ممتدة كبيرة الحجم تشمل أكثر من جيلين.

لكن بعد الثورة الصناعية، وبعد انفصال الانتاج عن المنزل وخروج العمل عن محيط الأسرة، وبعد أن أصبح أعضاء الأسرة يعملون في مواقع العمل الجديدة كأفراد وليسوا كجماعات، انتفى السبب الاقتصادي الذي يكمن وراء وجود الأسر الممتدة الكبيرة الحجم، حيث كان الأفـراد يعملـون سوياً ويتعاونـون في إنجـاز أعمالهم، وظهرت الأسر الصغيرة العدد (التي تشتمل على جيلين فقط) ويطلق عليها Nuclear Families . وهنا تحولـت مهمـة إكسـاب الأفـراد المهـارات الأسـاسية الضرورية لكسب الرزق والمعيشة في المجتمع الصناعي الحـديث إلـى النظـام التعليمي الذي أصبح يتولى توجيه النـشء إلى العمل الذي يتفق مع استعداداتهم.

لقد فقدت الأسرة، أثر هذا التحول الاجتماعي، كثيراً من وظائفها الداخليّة والخارجية، مثل الإنتاج الاقتصـادي، وتبادلـه، والتـربية، والتـدريب الدينـي،

---

(١) P. W Musgrave, The Sociology of Education. (London: Harper of Raw Publishers, 1972): P..145.

(٢) حسن حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي (القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٤): ص ص ٨٦ - ٨٨.

والحماية. كما فقدت كذلك الشكل القديم في تقسيم العمل الداخلي بها، أو حتى فقدته تماماً في بعض الأحوال. لكن افتقاد الأسر لهذا كله في المجتمعات الحديثة، قد جعلها - وهي أسر صغيرة الحجم - أكثر تخصصاً وعطاء في تربية وتنشئة الأطفال وتنمية الشخصية. وهذا ما جعل كثيراً من العلماء يتطلعون إلى دور كبير للأسرة تعطي فيه مزيداً من التربية والتوجيه في علاقات ديمقراطية طيبة مستندة على روابط الحب والعاطفة والمودة بين أعضاء الأسرة. وهذا الجو الأسري الطيب يساعد الطفل على الإنجاز في المدرسة، ومن ثم تنجح المدرسة في التكامل مع الأسرة في عملية البناء التربوي للصغار. إن الجو الأسري الجيد يؤدي غالباً إلى تحسن المستوى العام لقدرات الطفل وأدائه داخل المدرسة[1].

ويستخدم بارسونز مفهوم «التمايز differentiation» لتفسير ذلك الذي حدث للأسرة في المجتمع الصناعي. ويعني بهذا المفهوم ارتباط التقدم الإنساني بظاهرة تزايد التخصص في الوظائف، وظهور مؤسسات أو جماعات جديدة تقابل ذلك التزايد. والتخصص المتزايد في رأي «بارسون» من شأنه أن يمكن الأفراد والجماعات من التركيز على أعمال أكثر تفصيلاً وكثافة. ويصدق ذلك على الحياة الاجتماعية، كما يصدق على الإنتاج الصناعي تماماً. ولذا يقول إن الأسرة في المجتمع المعاصر أصبحت أكثر تخصصاً في وظائفها عن ذي قبل، ومن ثم زادت الفرصة أمامها للقيام بها، أي بوظائفها، على أحسن وجه[2]. إن زيادة تخصص الأسرة في الوظيفة، إذن، لا يجب أن يشعرنا على الإطلاق أن الأسرة أصبحت أقل أهمية في العملية التربوية في المجتمع، وذلك بسبب خصوصية وحيوية ما تقوم به.

معنى ذلك أن الوظيفة الثالثة من وظائف الأسرة، التي قال بها ماسجرون، وهي وظيفة «التنشئة الاجتماعية للطفل» هي الوظيفة التي تبقت للأسرة، أو بالأحرى هي الوظيفة التي أصبحت أكثر أهمية وحيوية. ولقد كانت هذه الوظيفة هي إحدى وظائف الأسر الكبيرة الممتدة في العصور التاريخية القديمة، وما زالت

---

(١) Charles of cave, op. cit, P. 12.

(٢) د. ف. سويفت. اجتماعيات التربية. ترجمة محمد سمير حسانين. (طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة، ١٩٧٧) ص ٨٦.

هي وظيفة الأسرة الصغيرة في المجتمعات الحديثة . وستبقى كذلك في المستقبل ، طالما بقيت الأسرة مصدر إمداد المجتمع بعناصره الجديدة .

المهام التربوية للأسرة في مرحلة الطفولة :

وتحتل التنشئة الاجتماعية أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة ، ومن أهم ما يجب على الأسرة أن تعلمه للطفل ، قد يتلخص كما يلي[1] :

١ ـ المشي والفطام وضبط الإخراج والأمعاء في مرحلة الطفولة المبكرة ، والاستحياء وكف العدوان عن الآخرين في الكثير من المجتمعات .

٢ ـ القدرة على كف دوافعه غير المرغوبة أو الحد منها . ومما يجدر ذكره أن القدر الأكبر من عملية التنشئة الاجتماعية يتمثل أساساً في إقامة حواجز وضوابط في مواجهة الاشباع المباشر للدوافع الفطرية ، وهي ضوابط لا بد منها لقيام المجتمع السوي وبقائه ، ولهذه فإن هذه الضوابط توجد في كل المجتمعات ، حتى أكثرها بدائية .

٣ ـ تعلم اللغة وتنمية قدرات الطفل اللغوية ، من خلال إكسابه الكلمات والرموز التي تشير إلى معاني الأشياء والمواقف . وتعلم اللغة هو مفتاح تكوين الذات والشخصية .

٤ ـ تعلم العقيدة والقيم والآداب الاجتماعية والأخلاقية وتكوين الاتجاهات المعترف بها داخل المجتمع نحو الأسرة والمدرسة والدين والسلطة ، ونواحي الحياة الاجتماعية المختلفة . . . إلى جانب التنميط الجنسي "Sex Typing" حيث إعداد الذكور لممارسة أدوار الرجال وتوجيه الإناث لممارسة أدوار الإناث على حسب قيم المجتمع وعاداته .

٥ ـ القدرة على التوقيت المنظم أو القيام بأعمال معينة في أوقات محددة . (كالأكل ، والنوم ، والذهاب إلى المدرسة ، وأداء الواجبات . . الخ .) .

وإذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية تعلم الطفل كيف يمتنع عن تحقيق بعض دوافعه الفطرية بشكل فج ، فإنها تعينه على تحقيق كثير مما يريد بالأساليب

---

(١) نبيل السمالوطي . التنظيم المدرسي والتحديث التربوي . (جدة : دار الشروق ١٩٨٠) ، ص ٩ .

الشرعية التي يرضى عنها الدين والمجتمع . وخلال هذه العملية قد نمنع الطفل من القيام بأعمال قد يميل إليها ونوجهه إلى ضرورة القيام بأعمال قد لا يميل إليها بطبعه . ويلعب نظام الثواب والعقاب دوراً كبيراً في جعل الطفل يمتثل للتوجيهات ، تجنباً للعقاب وظفراً للثواب ورضا الكبار . وهكذا يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية إقامة سلطة داخلية في نفس الطفل ، وهي ما تعرف في لغتنا العادية باسم الضمير ، ومتى تكون الضمير أصبح الفرد يحمل داخله مقومات الثقافة الاجتماعية والعقائدية والخلقية للمجتمع الذي يعيش فيه[1] .

الأسرة حاملة لثقافة فرعية :

الأسرة في أي عصر من العصور ، سواء كانت أسرة كبيرة ممتدة أو أسرة صغيرة ، وهي وحدة اجتماعية حاملة لثقافة محلية أو فرعية . وذلك بمعنى أن الأسرة تحمل صورة معينة ، أو رؤية خاصة بها لثقافة المجتمع ككل . وهذه الصورة أو الرؤية هي ما تنقله إلى أبنائها الصغار .

فهذه الأشياء التي يتعلمها الصغار داخل الأسرة تتحدد بالظروف الخاصة بالأسرة ، وخبرة المجتمع نفسه . ومن ثم يمكن القول أن ما تنقله الأسر إلى أبنائها هي ثقافات فرعية . وقد تتفرد الأسر في ثقافتها الفرعية وقد تتشابه إذا ما تشابهت الأسر في ظروفها المحددة . ومن أهم هذه الظروف أو العوامل المؤثرة التي تحدد ثقافة الأسرة : تاريخ الأسرة الخاص بها ، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة داخل الهرم الاجتماعي للمجتمع ، السلالة العرقية ، الدين والمذاهب العقائدية ، مستوى التعَليم ، ونتيجة لاختلاف هذه الظروف نجد اختلافات في ثقافة الأسر ، ومن ثم نجد اختلافات في ممارسة الأسر لعملية التنشئة الاجتماعية ، وفي الاتجاهات وأنماط السلوك الناتج . معنى ذلك في النهاية أن كل طفل ينشأ في المجتمع ، إنما ينشأ نشأة متفردة بالنسبة كواقع ثقافي معين كما خبرته أسرته ، أو كما ودت أسرته أن تخبره[2] .

فالأسرة كوسيط بين الطفل والمجتمع الأوسع ، ليست محايدة في نقل ثقافة

---

(١) المرجع السابق ، ص ٩٨.

(٢) Charles of cave, op. cit, P. 10.

المجتمع إلى الفرد، أو بعبارة أخرى هي أداة ليست منصفة أو عادلة بينهما. فالأسرة، في نقل الثقافة، تقوم بعملية انتقاء أو اختيار عناصر دون أخرى، أو تفسر بعض العناصر الثقافية تفسيراً معيناً، ومن ثم يتكون لديها رؤية أو صورة خاصة بها لثقافة المجتمع هي التي تنقلها إلى (أو تفرضها على) صغارها. (صورة ناتجة عن العوامل والظروف المؤثرة المحيطة بالأسرة). وتتضح الصورة الثقافية الخاصة بالأسرة (أو رؤية الأسرة الخاصة للثقافة في المجتمع) في عدة شواهد وممارسات يمكن ملاحظتها مثل: نواع الجرائد والمجلات اليومية التي تحرص الأسرة على اقتنائها وقراءتها، اللهجة اللغوية الخاصة بالأسرة، اختيار المكان السكني، السلوك اليومي وطرق التصرف في الحياة اليومية، الجماعات السياسية أو الاجتماعية التي ينتمي إليها الآباء في الأسرة أو أعضائها الكبار، شكل ممارسة الدين وشعائره في الحياة اليومية. وهذه الأشياء جميعها شواهد على الثقافة الفرعية للأسرة، لكنها في نفس الوقت أيضاً وسائل وأساليب لتنشئة الأطفال في هذه الثقافة الفرعية وتشريبها إياهم. إنها بلغة أدق تمثل الإمكانات المتاحة والمختارة من قبل الأسرة - لتنمية الطفل. ويتم هذا عن قصد، على أساس القيم التي يؤمن بها الأب والأم والأعضاء الكبار في الأسرة والتي تعلموها هم أنفسهم من بين قيم المجتمع المتعددة ويعلمونها لصغارهم. وباعتبار هذه الحقيقة، حقيقة أن ما تقوم به الأسرة وتنقله هي ثقافة فرعية، وإننا يجب أن نفهم الطفل بتعلم بعض أنماط السلوك، والمدركات الواقعة، وعادات التفكير التي تعتبر مظاهر للبيئة الاجتماعية الأوسع، والتي يعتبر بعضها خاصاً بالأسرة أو تمثل الرؤية الخاصة للأسرة إلى ثقافة المجتمع.

وينبهنا سويفت إلى أننا لا ينبغي أن ننظر إلى الأسرة كنسق ثقافي فقط، بل أيضاً ينبغي أن ننظر إليها كتنظيم اجتماعي، أي كبنيان للمراكز أو المكانات الاجتماعية Status Positions التي ترتبط بأدوار اجتماعية وتوقعات سلوكية[1].

فيرتبط كل فرد مع الآخرين في شبكة من المراكز والأدوار الاجتماعية في الأسرة بطرق تعتبر فريدة لكل أسرة - على النحو الذي بيناه. فوصفات الدور ومستلزماته وتوقعاته تختلف من أسرة إلى أخرى. فعلى سبيل المثال يختلف دور

(١) د. ت. سويفت، مرجع سابق، ص ٨٣.

الطفل كصديق عنه كإبن . كما تختلف التوقعات اللازمة عن تصور الضوء ، وهكذا بالنسبة للاتجاهات والطموحات في كل أسرة، وهذه كلها مسائل تؤثر بالطبع في أداء التلميذ داخل المدرسة [1].

وتعتبر أبحاث بازل برفشتين في إنجلترا من الأبحاث الهامة التي تجسد وجهة النظر السابقة . فقد اكتشف «برنشتين» وجود نمطين من الأسر ، داخل المجتمع الإنجليزي ، ويختلف شكل العلاقة الاجتماعية في كل منهما عن الآخر . فنمط الأسرة الأول ، ينطوي على علاقات اجتماعية موجهة نحو المركز . وأما النمط الثاني ، فينطوي على علاقات اجتماعية موجهة نحو شخص . فعلاقات النمط الأول الموجهة نحو المركز نجدها علاقات تدور حول المراكز الاجتماعية في الأسرة ، حيث يتوزع النفوذ فيها حسب مكانة الفرد وفقاً لعاملي النوع (ذكر، أنثى) ، والسن . وكل الأدوار الاجتماعية محددة مسبقاً ومنفصلة عن بعضها : فدور الأب منفصل عن دور الأم ، ودورهما معاً منفصل عن دور صغارهم . بينما علاقات النمط الثاني ، الموجهة نحو شخص ، نجدها علاقات يقل فيها ثقل المركز أو المكانة حتى أصبحت كعلاقات متبادلة بين أصدقاء ، هم أعضاء الأسرة ، وتدور حول إنجاز المصالح اليومية من خلال النقاش والحوار والشعور بالصداقة المتبادلة . وقد بينت أبحاث برنشتين أن النمط الأول للعلاقة الأسرية ، العلاقة الموجهة نحو المركز ، هو النمط الشائع في الأسر التي تنتمي إلى طبقة العمال ، بينما النمط الثاني للعلاقة الأسرية ، العلاقة الموجهة نحو شخص ، هي النمط الشائع في أسر الطبقة المتوسطة [2].

مما سبق عرضه يتضح لنا أن هناك بعض الأمور الهامة التي يجب أن نأخذها في الحسبان عن دراسة الأسرة ودورها التربوي في المجتمع . فلا بد أن نحدد أولاً ، طبيعة الثقافة العامة في المجتمع . ثم ثانياً ، الصورة الخاصة لهذه الثقافة داخل الأسرة ـ موضوع الدراسة ، وذلك من خلال معرفة تاريخ الأسرة ، وظروفها

---

(١) حسن البيلاوي ، التربية وبنية التفاوت الطبقي : دراسة في فكر «بيير بورديو» . دراسات تربوية (الكتاب الثالث يونيو ١٩٨٦) ص ص ١١٩ ـ ١٦٩ .

(٢) انظر لمزيد من التفصيل حول الأبحاث التي تمت في هذا المجال :

Olive Banks. The Sociology of Education. (London: B. T. Batsford Ltd., 1976): PP. 100 - 108.

المحيطة والعوامل المؤثرة فيها. ثم ثالثاً معرفة نمط العلاقات القائمة بين المراكز والأدوار وعلاقتها بالتوقعات والاتجاهات والطموحات. ثم رابعاً تأثير ذلك في علاقة أعضاء الأسرة بمؤسسات المجتمع المحيط، وخاصة علاقة الأطفال بالمدرسة وما يدور فيها.

هل يمكن لنا أن نطبق هذا الفهم من دراسة واقع أسرة عربية في مجتمعنا الذي نعيش فيه، ونرسم الصورة الخاصة لثقافة هذه الأسرة، مع توضيح بعض الشواهد والنتائج؟

٣ ـ الإعلام والتربية:

يشير مصطلح «الإعلام» Information media إلى تقنيات الاتصال الكبرى والنشاطات الاجتماعية الأساسية التي جعلت من هذا التقنيات وسائلها الرئيسية التي تمكنها من أن تصل بأهدافها إلى الجمهور[1]. وهذا المصطلح يرادف المصطلح «وسائل الاتصال الجماهيري Mass Communication media». ولقد طال التردد بين المهتمين بهذا المجال في استعمال أي من هذين المصطلحين والمصطلحان هنا يعنيان شيئاً واحداً، ونستخدمها معاً.

لكن ثمة تفرقة هامة ينبغي أن نضعها في الاعتبار بين مصطلح «وسائل الإعلام» ـ الذي نحن بصدده ـ ومصطلح وسائل الاتصال التربوي Educational Communication media. فالمصطلح الأخير يشير إلى وسائل تعليمية، أي وسائل اتصال متخصصة تابعة للتربية وتعمل في إطارها وخادمة لها، وتهدف إلى برمجة المواد التعليمية برمجة كاملة. وقد قطعت بعض الدول العربية شوطاً كبيراً في امتلاك هذه الوسائل: مثل الاستديوهات، والمسرح التعليمي، ودائرة التليفزيون المغلقة، والإذاعة المدرسية، وغيرها من أجهزة الاتصال التربوية المتخصصة. أما المصطلح الأول «وسائل الإعلام» فهو لا يشير إلى وسائل أو وسيلة تعليمية. فالمصطلح في جوهره يشير إلى أجهزة الدمج الثقافي، أو التنشئة الاجتماعية، وتقوم بعمليات تربوية ضمنياً[2].

(١) أحمد بدر. الاتصال والجماهير والرعاية الدولية (الكويت، دار القلم، ١٩٧٤).

(٢) علي عبد الجبار وإلى. «مناقشة وتعليق» في: وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، الجزء الأول. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الثالثة، ١٩٨٥، ص ١٠٩.

ويعتبر الإعلام في المجتمع من أخطر أجهزة الاتصال في العالم المعاصر. ولقد تزايدت أهميته في الحقبة الأخيرة نتيجة الثورة العلمية والتفجر المعرفي الهائل الذي نعيشه في أيامنا هذه، حتى سمي هذا العصر «بعصر المعلومات» فلقد طرأ على المعلومات في حياتنا المعاصرة تحولات أساسية نقلتها من مادة نادرة محدودة قابلة للنفاذ بحكم الاستخدام أو تجاوز الزمن، إلى طاقة متجددة النمو والانتشار بغير حدود. وأصبحت ضرورة ملحة لكل إنسان أسوة بالماء والهواء والغذاء. وأصبح المعيار النهائي لقوة الدول هو مقدار ما تملكه من معلومات ـ كماً ونوعاً ـ ومن قدرة للسيطرة على هذه المعلومات، وتوجيهها والإفادة منها، وما وراء هذه المعلومات والقدرة من تكنولوجيا عقلية وآلية متقدمة[1].

ويستخدم الإعلام في المجتمع الحديث كمعلم لنقل الثقافة والمحافظة على المجتمع وقيمه وبقائه وتماسكه. ونستطيع أن نقارن في ذلك بين النظام الإعلامي والنظامي التعليمي في المجتمع. وكل منهما يتكامل مع الآخر في تحقيق هذه المهمة، وإن كان في النهاية لكل منهما أهدافه الخاصة به، وخصوصيته الفريدة. والنظام الإعلامي في المجتمع الحديث يتكون في مقابل النظام التعليمي من أجهزة متنوعة أهمها:

- الصحافة، وهي أجهزة تعتمد على الكلمة المطبوعة.
- التليفزيون، وهي أجهزة تعتمد على الصورة.
- الإذاعة، وتعتمد على الكلمة المسموعة.

ومن أهم الخصائص المميزة لوسائل الإعلام عموماً، أنها غالباً ما تكون ذات اتجاه واحد. وقلما أن يكون هناك طريق سهل أو سريع للقارىء، أو المستمع أو المشاهد لكي يرد أو يسأل أسئلة، أو يتلقى إيضاحات إذا احتاج إليها. والخاصية الأخرى لوسائل الإعلام أنها تتضمن قسطاً كبيراً من الاختيار، فالوسيلة تختار الجمهور الذي ترغب في الوصول إليه، كالأطفال، أو الشباب، أو الكبار، أو ربات البيوت، كما أن هذا الجمهور يختار من بين هذه الوسائل ما يناسبه[2].

---

(١) محمد أحمد الغنام. «التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي». ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، مرجع سابق، ص ٦٣.

(٢) حسن حنفي، مرجع سابق، ص ١١٠.

ونظراً لتنوع أجهزة الإعلام، من مقروءة، إلى مرئية، إلى مسموعة، فنرى أنه من المفيد مراجعة كل وسيلة من هذه الوسائل (أو الأجهزة) على حدة الاستطلاع جوانبه الخاصة، والتعرف على وظائفه وإمكاناته المحددة في عملية التنشئة الاجتماعية في المجتمع. وفيما يلي سنتناول الصحافة والتليفزيون والإذاعة.

أ ـ الصحافة:

لقد عظم دور الصحافة في عصرنا هذا، ولا سيما في الدول المتقدمة.

أما الدول النامية فصحافتها تتفاوت قوة وضعفاً وفق مستواها الحضاري ودرجة تلبيتها لحاجات ورغبات القراء والإمكانات الفنية والمادية فيها. ويلحظ أن التقدم الحاصل في تكنولوجيا الصحافة أدى إلى تنويع وتعدد ما يمكن أن تقوم به نحو جماهير الكبار والأطفال. فلم تعد الصحافة مقتصرة على تقديم الأخبار، والتوعية والتوجيه، والترفيه، بل تعدى ذلك إلى التثقيف والإرشاد. وتعد صحافة الأطفال ومجلاتهم من وسائل الثقافة والإعلام التي غالباً ما تكون غنية بالقيم. وبتداول وسائل الاتصال الجماهيرية هذه وقراءتها تنمى قيم الطفل، وبتكرار قراءتها قد يتعدل سلوك الطفل القيمي.

ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه أو يمكن أن تلعبه الصحافة في المنطقة العربية، توافر كثير من المهتميس في هذا المجال على دراسة ما يمكن أن تسهم به الصحافة في ترسيخ القيم العربية الأصيلة. وثمة ضرورة ملحة الآن إلى «وضع خطة عمل برامج تزود الأطفال في منطقة الخليج العربي، وغيرها من مناطق الأمة العربية الكبيرة، بقيم عربية إسلامية تجسد ثقافة الأمة ونزوعها الحضاري». ويقترح أحمد حقي الحلي، وضع شبكة تستهدف ما يلي، خاصة في مجال تربية الطفل[1]:

- زيادة تدفق الأخبار وتنوعها للأطفال.
- خلق اتجاه لتحمل الطفل دوره في التنمية.
- سلامة المعلومات ودقتها ومواكبتها لروح العصر.

---

(١) أحمد حقي الحلي، «مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الاطفال في دول الخليج العربي»، وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، مرجع سابق، ص ٤٣٠.

ـ ألا تكون اليقظة العربية الجديدة مجرد يقظة ثقافية بل يقظة حياة ومصير.

ب ـ التليفزيون :

يحتل التليفزيون المرتبة الثانية من حيث سعة الانتشار، بعد الراديو. غير أن تأثيره على المستمع كبير جداً لما يتمتع به من ميزة امتلاك الصوت والصورة. ولهذا كان تأثيره كبيراً جداً على المشاهدين. وقد ازدادت أهمية التليفزيون بعد نجاح البث المباشر عبر الأقمار الصناعية، حتى أصبح منافساً قوياً لبقية وسائل الإعلام كالصحافة والكتاب والإذاعة. وقد أظهرت دراسة استقصائية أجرتها اليونسكو مقدار هبوط الحاصل في إنتاج الكتب نتيجة استحداث التليفزيون على القارىء غير المتخصص، وحتى المتخصص في بعض الأحيان[1].

ومهما كانت الانتقادات التي توجه إلى التليفزيون، ومهما كان الخوف منه، إلا أنه عامل قوي من عوامل توحيد الأفكار والمشاعر بين الناس، ويوحد من عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وقيمهم لأن الآلاف منهم يشاهدون نفس المؤثرات. فهو يساعد على تحقيق وحدة الفكر والمعايير الثقافية والأذواق الجمالية. وهو بذلك أداة جيدة من أدوات التثقيف الجماهيري، والتنشئة أو التطبيع الاجتماعي. فالتليفزيون يثير كثيراً من العمليات العقلية الشعورية واللاشعورية في الإنسان، فهو يثير فيه الخيال أو الوهم، فيعيش الإنسان في خيالاته المستمدة مما يراه على شاشة التليفزيون، كما يثير فيه روح التقمص أو التوحد Identification مع من يرى من شخصيات يعجب بها، أو آراء، أو أفعال، كما يجعله يسقط آماله وآلامه وعقده ومخاوفه النفسية على من يشاهد من مناظر وشخصيات وأحداث، ويشجع فيه أحلام اليقظة، وفيها يهرب الإنسان من واقع فعلي ليحقق رغبات يعجز عن تحقيقها في عالم الحقيقة. وهذا نوع من التعريف[2].

وثمة وجهات نظر متعارضة حول مميزات التليفزيون وعيوبه. فيؤكد البعض على الجوانب السلبية للتليفزيون موضحين أنه يشجع على السلبية وتلقي الأفكار

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٣١.

(٢) عبد الرحمن عيسوي. الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون العربي. (بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٤): ص ٢٥.

الجاهزة، ويعود المشاهد على التكاسل حتى عن مجرد التفكير أو النقد أو التمحيص فيما يرى ويسمع. والتأثير في عملية التفاعل مع التليفزيون هو تأثير من جانب واحد فقط[١].

وهناك رأي معارض، يؤكد على الجوانب الإيجابية في التليفزيون فيذكر أحد البُحاث أن التليفزيون آثاره محدودة، لكنها مستمرة. فالتليفزيون يؤثر في مفهوم الأطفال عن الوظائف والأعمال، ويثري معلوماتهم عنها، ويؤكد أهمية النجاح في الحياة، كما يؤكد صفات كالمبادرة وحسن المظهر، وأن أسباب النجاح هي الأخلاق والعقل والثقة بالنفس والشجاعة. وينمي فيهم قيم كالإيمان والشجاعة، ويزيد من طموح الأطفال نحو الوظائف العليا ذات الفكر المستقل، ويزودهم بالمعلومات عن الحياة وأبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، ويتصور الأطفال الشعوب الأخرى كما يصورها التليفزيون[٢].

وفي دراسة عبد الرحمن عيسوي «الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، ١٩٨٤» على تأثير التليفزيون على عينة من الشباب اللبناني (من الجنسين) يتبين، وفق هذه الدراسة، أن ٧٣٪ من العينة يعتبرون التليفزيون ضرورة عصرية لا غنى عنها، ويشيرون بذلك أنه لم يعد من الكماليات. ويحتل التليفزيون المنزلة الثالثة في الوسائل المفضلة لدى عينة الدراسة، بعد الصحف والسينما، في الوقت الذي تحتل فيه الخطب والمحاضرات المنزلة الأخيرة.

وعن الآثار التعليمية للتليفزيون يبين نفس البحث، أنه يزيد القدرة اللغوية في الإنجليزية والفرنسية عند ٧٣٪ من العينة، وعند ٦٣٪ يزيد الفصحى العربية، ويساعد المشاهد على فهم العالم عند ٧٧٪ من العينة.

وعن الآثار الاجتماعية، يتضح دور التلفزيون في تغيير اتجاهات الشباب نحو الوطن والوحدة الوطنية وتنمية الشعور القومي. ويتأثر الذكور أكثر في الشعور القومي بينما تتأثر الإناث أكثر في القيم الخلقية.

كما يبين نفس البحث أيضاً أن التليفزيون يساعد نحو معاملة وفهم أفضل

(١) حسن شحاتة سعفان، عن المرجع السابق، ص ٢٦.
(٢) الآراء للباحثة هيملويت في المجتمع الإنجليزي، عن المرجع السابق، ص ٢٦.

للأطفال عند ٧٢٪ من العينة. كما ينمي الضمير والشعور بالواجب.

وقد بينت الدراسة أن أسباب مشاهدة التليفزيون عند أفراد العينة يرجع بالتساوي إلى كل من:

١ ـ التسلية وقضاء وقت الفراغ والترفيه.

٢ ـ إكتساب المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والتثقيف العام.

وقد يبين نفس البحث الذي أجراه عبد الرحمن عيسوي أن هناك سلبيات أيضاً وتوجه انتقادات إلى التليفزيون، حيث يؤدي إلى ضعف الإبصار (٦٤٪) ويشغل المشاهدين عن القراءة (٦٤٪)، ويشغل التلاميذ عن الاستذكار (٦٣٪ من العينة). لكن النتيجة النهائية للبحث، أن التليفزيون يفيد الشباب (بنسبة ٦٨٪ من العينة).

جـ ـ الإذاعة:

ما زال الراديو (الإذاعة) منافساً قوياً للتلفزيون. وذلك نتيجة رخص ثمنه، وقلة حجمه، وبساطة تكنولوجيته. ولذلك فهو منتشر الوجود فيوجد في المنزل، في السيارة، في العمل، في الشارع. فهو إذن وسيلة سهلة وفعالة من خلال الكلمة المسموعة في التأثير على الجماهير، صغاراً أو كباراً. وإن كان دوره أكثر أهمية فيما يتعلق بالمعلومات ذات الطابع السياسي[1].

وفي دراسة أجراها محمد عودة «١٩٧١»[2]، تبين أن جمهور المستمعين إلى الإذاعة هم (٦٣٪ من العينة). وأن الراديو منتشر وشائع. ولذا يفترض أن له دوراً هاماً في تشكيل وتعديل القيم والاتجاهات. وتعتبر النشرات الإخبارية من أكثر المواد الإذاعية أهمية. بل أن بعض الأبحاث بينت أن النسبة المئوية الكبرى من عينة البحث كانت أكثر تصديقاً لنشرات الأخبار الإذاعية عن أي مصدر آخر لتلك النشرات الإخبارية.

(١) محمد عودة، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي: دراسة ميدانية في قرية مصرية، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١) ص ٢٣٥.

(٢) المرجع السابق.

الآثار السلبية لوسائل الإعلام:

يتفق كثير من المفكرين على أن ما يشاع عن الآثار السلبية لوسائل الإعلام دائماً ما يكون مبالغ فيه. فالمشكلة التي توضحها الدراسات المختلفة مثل دراسة عبد الرحمن عيسوي، وماسجروف، أن الأطفال الذين يتأثرون سلبياً بوسائل الإعلام هم المدخنون الذين يدمنون مشاهدة التليفزيون، أو قراءة الكتب الهزلية. وهؤلاء أصلا لديهم نزعات عصابية[1]. وأن الأطفال غير المدمنين على مشاهدة برامج التليفزيون، غير منعزلين عن جماعات الرفاق، بل هم أكثر تكيفاً مع الأصدقاء، وممارسة الأنشطة الاجتماعية[2]. كما بينت بعض الدراسات الأخرى أن الأطفال المصابين بالإحباط الشديد في المنزل هم أكثر الأطفال مشاهدة للتليفزيون، وهم أكثر الأطفال قدرة على استرجاع عمليات العنف التي شاهدوها.

على أي الأحوال، يمكننا القول مع عبد الرحمن عيسوي. بأن إدمان addiction وسائل الإعلام يعتبر حقيقة عرضاً أكثر من كونه سبباً في الاضطراب الاجتماعي. وترتب على هذه النتيجة، أن الآثار السلبية للإعلام بسيطة، في حين أن لها آثاراً إيجابية، وخاصة إذا رشد استعمالها، ووجهت توجيهاً علمياً مدروساً.

معنى ذلك أيضاً أن الاثار السلبية للإعلام أو ما ينسب إلى الإعلام من آثار سلبية لا يمكن أن نعزوها كلية إلى الإعلام. فالإعلام أحد المؤسسات التربوية في المجتمع. وليس المؤسسة الوحيدة. ونجاح الإعلام أو فشله مرتبط كذلك بنجاح أو فشل المؤسسات الأخرى، كالنظام التعليمي، الأسرة، الهيئات الدينية في تأدية رسالتها. فالفراغ الاجتماعي الذي قد يعيشه الشباب في مجتمع ما، قد يؤدي به إلى ممارسة أشكال ترفيهية عدمية تفوق المؤثرات التربوية الجيدة في المجتمع وتحد من فعاليتها. فالتوجه نحو استعمال الفيديو مثلاً بشكل مرضي يعوق ويحد من التأثير التربوي الفعال للتلفزيون. وإساءة استعمال الفيديو اتجاه غير مرغوب تكون من خلال تفاعل الفرد مع مجتمعه، الأسرة، المدرسة، المؤسسات الاجتماعية الأخرى.. أي أن هناك عوامل وأسباب أخرى في المجتمع غير الإعلام. إذن

---

(١) عبد الرحمن عيسوي، مرجع سابق، ص ١٢٢.

(٢) P. W. Musgrave, Op. Cit., 124.

المسألة تحتاج منا إلى نظرة تكاملية شاملة على كل المؤسسات التربوية وعلاقتها بالمجتمع ، حتى نستطيع أن نقول أن ثمة خطة أو نهجاً يمكن اتباعه في الإعلام ليحقق نتائج تربوية مرغوبة نحو تنمية قيم عربية أصيلة ومواطن عربي جديد قادر على تحمل مسؤولياته ومسؤوليات أمته في ساحة التحدي العالمي .

وثمة سلبية أخرى لوسائل الإعلام يثيرها النقاد . وتتمثل هذه السلبية في ذلك التناقض الذي يقع فيه الإعلام فيما يبثه من خطوط إعلامية تتناقض مع فلسفة المجتمع واتجاهاته التنموية والقومية . فقد يثير الإعلام غير المدروس وغير الواعي دعوة استهلاكية ، تعمل على خلق ثقافة استهلاكية بين أفراد المجتمع - وخاصة في العالم الثالث عموماً - تثير بهما زائداً تجاه استهلاك البضائع الأجنبية . وقد تظهر صور البضائع المادية في التلفزيون مبهرجة ، فاقعة اللون ، رائعة المنظر تثير العيون وتخلب الألباب . وهذا بالطبع قد يتناقض مع الاتجاه الرسمي الذي يتبناه التعليم الرسمي وهو تنمية الوعي الوطني نحو العمل وضرورة التصنيع وتشجيع المنتجات المحلية ، والحد من الاستهلاك ترشيداً للإنفاق القومي .

كذلك قد يحدث أن ينقل الإعلام أخباراً ووقائع تمجد أعمالاً تهز ثقة المواطنين في مجتمعات العالم الثالث بواقعهم ومستقبلهم ، فتضر أكثر مما تنفع ، وتثير من الإحباط وتفكك الشخصية أكثر مما تنميها .

ومثل هذه السلبيات واردة بحكم سيطرة الدول الكبرى على صناعة الإعلام (صناعة الأخبار ، وإنتاج المعارف ، وتخزين وتبويب المعلومات وفهرستها . . إلخ) . هذا من جهة . ومن جهة أخرى فإن واقع معظم مجتمعات العالم الثالث واقع مشجع على مثل هذه السيطرة الإعلامية ، وذلك بسبب غياب خطط التنمية الشاملة ، ووجود تفاوتات اجتماعية كبيرة ، وابتعاد القوى الشعبية عن المشاركة اليومية الشعبية .

لكن إذا كانت هذه السلبيات واردة . والتناقض بين الإعلام والأجهزة التربوية الأخرى في المجتمع وارداً على النحو السابق . فإن حقيقة التكامل نفسها أكبر من أي تناقض . وذلك لسببين :

- الطبيعة المتكاملة للوسائط التربوية في المجتمع . والتي أوضحناها سابقاً .
- وحدة المجتمع الواحد الذي تعمل فيه هذه الوسائط.

إن التسامح الفكري والرقابة الشعبية المتقومة بحرية التفكير والتعبير والنقد والنقد الذاتي ، هو الشرط الضروري الذي يبرز حقيقة التكامل ويساعد الأجهزة التربوية على تجاوز ما بينها من تناقض . أما التنمية الشاملة لخلق مجتمع منتج متطور فهو الشرط الكافي والأخير لإحداث التكامل والإنسجام وخلق مجتمع مربي يسعى إلى تحقيق هدف واحد ـ بانسجام واقتدار .

الوظائف التربوية الممكنة لوسائل الإعلام :

من العرض السابق يتضح لنا أن الإعلام بوسائله المختلفة لديه إمكانات هائلة في تحقيق عدة وظائف تربوية هامة في المجتمع . وإن كان ذلك مشروطاً بشرطين : أولاً أن يكون هناك من الأهداف ما هو واضح وجلي أمام الجميع ، في إطار جو من الحرية وتحمل المسؤولية والتسامح الفكري والثقافي . ثانياً أن يكون هناك المزيد من التعاون بين المؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع . وأن تتضافر كل الجهود لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع .

ونستطيع أن نجمل الوظائف التربوية التي يمكن للإعلام إنجازها في إطار نشاطه اليومي ، كما يلي :

١ ـ تحقيق حضور تربوي كثيف في وعي المواطنين من خلال نشر أهداف التربية ، والتبصير بها ، وبأهميتها ، ومحاولة خلق اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمعلم ، والاهتمام به وبقضاياه ، والارتفاع بمكانته الاجتماعية والمهنية . إن أداء مثل هذه الوظيفة من شأنه أن يخلق ثقافة تربوية عامة بين الجماهير . وهذا يساعد بالتالي على خلق بيئة تربوية صالحة لممارسة العمل التربوي دون صعوبة أو معوقات ثقافية .

٢ ـ يمكن لأجهزة الإعلام أن تكون أداة جيدة لنشر المعلومات والمعارف وأداة مثيرة ومشجعة للنمو اللغوي أكثر من المؤثرات البيئية الأخرى ، في الأسرة ، أو المدرسة ، ونشر المعلومات وتنمية المهارات اللغوية من خلال أجهزة الإعلام يعتبر من الأعمال الهامة . فهذه الأجهزة منفتحة بحكم طبيعتها على الجميع ، بصرف النظر عن الفوارق الاجتماعية الطبقية والثقافية . ومن ثم تصبح الفرصة متاحة أمام الجميع . والأطفال الذين ينحدرون من خلفيات اجتماعية ، ثقافية ، اقتصادية ، منخفضة ، وكذلك الأطفال أصحاب القدرات الضعيفة يستفيدون من ذلك في

تعديل وتعويض قدراتهم على التعلـم والارتفاع بمستواها. ومن ثم تقل الفروق في القدرة اللغوية بين الأسر ذات المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة لأسباب طبقية أو بيئية. وامتلاك مفردات لغوية مناسبة، ومعلومات راقية تعتبر من العوامل أو المفاتيح الأساسية لنجاح أي عملية تعلم. والقيام بتوزيع هذه المفاتيح على الجمهور عامة أمر يؤدي في النهاية إلى كسر احتكار الصفوة لهذه المفاتيح ويفتح الباب أمام مساواة اجتماعية في العملية التربوية داخل النظام التعليمي[١].

ومع ذلك فنقطة التحفظ الوحيدة على قدرة الإعلام على القيام بهذه الوظيفة على النحو الأكمل هو أن النظام الإعلامي ينقصه القدرة على التعزيز Reinforcement أي تعزيزاً لاستجابات المشاهدين والتفاعل معهم[٢]. ومع ذلك فيمكن إجراء عمليات بديلة تحل محل نسق الثواب والعقاب في العملية التعليمية. كما أنه يمكن للمدرسة أو بعض الهيئات المعنية الأخرى أن تدخل في هذا المضمار بشيء من التعاون والتكامل لإنجاز هذا الهدف.

٣ ـ غرس وتكوين معايير اجتماعية وقيم ثقافية واتجاهات فردية جديدة، وتعديل القديم من كل ذلك، أو تثبيت بعض القديم الصالح والمتوائم مع التقدم الاجتماعي المنشود في الوطن العربي. ولقد بينت الأبحاث والدراسات أنه إذا روعيت الدقة المتناهية في إعداد المادة الإعلامية، في أجهزة الإعلام المختلفة، بحيث تعمل على تقديم موضوعات جديدة مرغوبة للنشء وللجمهور بشكل عام، أمكن إكساب الناس اتجاهات جديدة دون خوف على الاتجاهات الطيبة القائمة.

كذلك يمكن لأجهزة الإعلام أن تعمل أيضاً على تثبيت الاتجاهات التقليدية المرغوبة، فكما أننا نريد أن نعدل من الاتجاه الذي يخفض مكانة العامل أو الفلاح من حيث القيمة الاجتماعية، إلى اتجاه يحترم الفرد مهما كانت الوظيفة أو العمل الذي يؤديه لخدمة المجتمع، كذلك نريد تثبيت الاتجاه نحو مساعدة الضعيف لأنه اتجاه لا بد من إبقائه[٣].

---

(١) حسن البيلاوي، مرجع سابق.

(٢) عبد الرحمن عيسوي، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٣) عبد اللطيف حسن فرج، الهدف التربوي لدى المخطط الإعلامي، ندوة ماذا يريدون التربويون من الإعلاميين مرجع سابق ص ٣٠٢.

٤ ـ تقديم مادة ترفيهية تهدف إلى تسلية الناس وإيناسهم. على أنه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن المادة الترفيهية لا يقتصر أثرها على مجرد تسلية الجمهور، فآثارها في معظم الحالات عميقة ومتشعبة. لذا يرى كثير من المفكرين أن المادة الإعلامية يجب أن ترفه عن الجمهور وفي نفس الوقت تؤثر في اتجاه فلسفة مرسومة للمجتمع. وثمة نوع آخر من الترفيه غير موجه، لكن المادة مستفادة من المجتمع وتعمل على تعديل قيم أو تثبيت قيم في الاتجاه المرغوب. لكن ما ينبغي تجنبه هو الترفيه الطائش وهو ترفيه رخيص من مادته الترفيهية يحاول أن ينزع الضحكات بحركات فجة أو كلمات خارجة، أو بإثارة خوف أو رعب[1].

إن المادة الترفيهية مدخل جيد لرفع المستوى الفكري والاجتماعي للناس.

يمكن لأجهزة الإعلام أن تلعب دوراً كبيراً في تنمية الحس الخلقي والتذوق الجمالي لدى الأطفال والجمهور ككل. وذلك من خلال الاهتمام بعرض أعمال مشاهير الناس وإبراز نواحي البطولة، وإلقاء الضوء على أعمالهم الاجتماعية والإنسانية. كذلك من خلال التركيز الإعلامي على المعارض الفنية المختلفة والأعمال المسرحية؛ والتشكيلية، والفنون الشعبية. ولقاءات الفنانين والمفكرين والأدباء. كل هذه الأشياء لا تنشر ثقافة رفيعة فقط، بل تنمي حساً خلقياً وجمالياً تحتاجه في بناء شخصية المواطن.

٣ ـ التربية المقصودة وغير المقصودة

إذا نظرنا إلى النشاط التربوي من ناحية قصد المربي ووعيه بما يفعله نجد نوعين من التربية، هما:

- التربية المقصودة.
- التربية غير المقصودة.

كل نشاط تربوي إنما يتم وفق أهداف معينة، فنجد أن المربي يقضي جزءاً كبيراً من وقته في القيام بمحاولة مقصودة واعية لا لتعليم تلاميذه كمية معينة من المعارف فحسب، بل لتغيير سلوكهم نحو اتجاهات مرغوب فيها أيضاً. ونحن دائماً نتكلم عن التربية كعملية مقصودة، ومع ذلك فقد يتعلم الفرد كثيراً عن طريق غير

(١) المرجع السابق، ص ٣١١.

مقصود. فمن ناحية الفرد ـ المتعلم ـ فإنه غالباً ما يكتسب عادات الحياة الاجتماعية بوجه عام ـ إلى حد ما ـ بالتقليد غير الواعي لسلوك الآخرين. والعقل النامي يتعلم لمجرد حقيقة النمو في حد ذاتها، أو بالتكيف يوماً بعد يوم مع المواقف العارضة، والطفل الكبير قد يكتسب اتجاهاً نحو المعرفة، أو إحساساً بالانتماء لأسلوب معين من الحياة، أو اعتقاداً عميقاً بقيم معينة، بدون أن يدرك إدراكاً تاماً لما حدث له.

أما من ناحية المربي، فإنه دائماً يحاول أن يقوم بعمله بوعي وقصد. فكل تربية من جهة المربي هي تربية مقصودة. لكن المشكلة هي أن عمل المربي مهما كان صادراً بوعي من المربي، إلا أنه ينطوي دائماً على عناصر تغيب عن وعي المربي. ففي بعض المواقف، مهما كان انتباه المربي لأغراضه، فإنه قد يصدر عنه أعمالاً لا يكون واعياً تماماً بالتأثير الذي ينتج عن ذلك العمل. وهذه النتائج هي تربية غير مقصودة. والتربية غير المقصودة على هذا النحو هي مسألة هامة وخطيرة وينبغي الاهتمام بها.

أن يتعلم الطفل شيئاً بدون قصد منه أو وعي، فذلك ليس خطيراً. فالتعلم هنا يتم بحكم حقيقة الحياة والنمو. أما أن يعلم المربي طفلاً، ثم ينتج عن ذلك تعديلاً في سلوك الطفل (أي نتائج تربوية) لا يعيها المربي، فهذا هو الأمر الخطير. وهو موضوع اهتمامنا.

ويثير اهتمامنا كل من «جون ديوي» و «وليام كيلباترك» إلى ظاهرة هامة وخطيرة أسمياها «التعليم المصاحب Collateral Learning، وهو التعليم الذي يتم بدون قصد وبغير وعي المعلم أثناء عملية التعلم[1]. ومثال على ذلك أن أحد المدرسين أراد أن يشرح لطلابه في حصة الأحياء أن الكحول يذيب المادة العضوية. فأحضر المدرس بعضاً من الديدان وأدخلها في أنبوبة اختبار، وأظهرها أمام التلاميذ، وسكب عليها قدراً من الكحول ليبين لتلاميذه كيف يذيب الكحول الدود (وهي المادة العضوية المقصودة).

وبعد انتهاء الدرس حاول المدرس أن يتأكد من فهم التلاميذ وألقى بعض الأسئلة على طلابه فإذا بأحد الأطفال يستنتج أن «من كان في أمعائه دوداً فليشرب

(١) محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ب ت.

كحول». هذه النتيجة لم يهدف إليها المعلم ولم يقصدها، ولم يعيها، لقد جاءت كنتيجة بعض عناصر الموقف التعليمي الذي لم يحسن المعلم اختيارها، ولم ينبه تلاميذه إلى معنى المادة العضوية المقصودة.

المثال السابق، على أي حال، يوضح لنا كما أن هناك تعلماً مقصوداً يهدف إليه المعلم ويعيه فإن هناك تعلماً غير مقصود لا يهدف إليه المعلم ولا يعيه ويتم كنتاج للموقف التعليمي نفسه. وهذا النوع من التعليم قد يكون أخطر وأهم من التعلم المقصود.

والأمثلة عديدة على حدوث التعليم غير المقصود، فالتلاميذ قد يتعلمون قيماً أو اتجاهات غير مستهدفة أو مقصودة من المربي، سواء عن طريق التقليد أو كنتاج للموقف التعليمي نفسه. فالمدرس غالباً ما ينمي قيم التنافس والفردية بين تلاميذه دون قصد منه حينما يوجه تلاميذه إلى العمل فردياً، وحينما يقيم أعمالهم فردياً، وحينما يعتبر التعاون بينهم غير مرغوب فيه. وهكذا نحن نتوقع دائماً أن يحدث نوع من التربية غير المقصودة في كل موقف تعليمي. وقد تكون النتائج غير المقصودة مقبولة من المجتمع، وقد تكون غير مقبولة. فكما يمكن أن يتعلم التلاميذ قيماً غير حميدة، يمكن أيضاً أن يتعلموا قيماً حميدة وطيبة دون أن يكون ذلك قد استهدف في الموقف التعليمي.

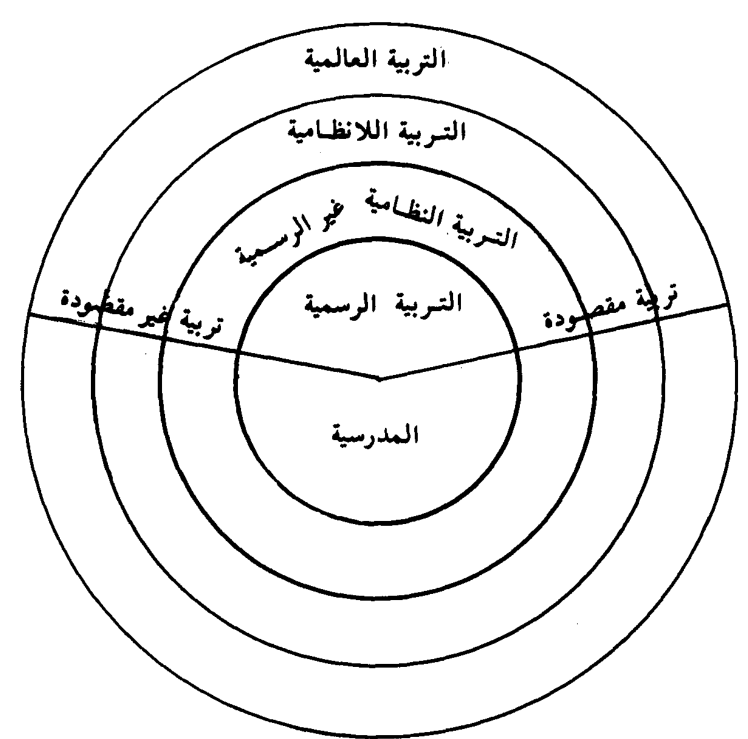
ولقد اهتم الفكر التربوي المعاصر بهذه الظاهرة. وبعد تحليل لبنية العملية التربوية تبين أن هناك منهجين. أحدهما هو المنهج الرسمي المعروف المعلن عنه وعن أهدافه، وهناك منهج آخر غير معروف وغير مقصود. ويتمثل هذا المنهج في النتائج التربوية غير المقصودة التي تتم داخل المدرسة، أو بعبارة أخرى ذلك التعليم المصاحب الذي يحدث دون قصد مع التعليم الأصلي. وسمي هذا المنهج غير المقصود باسم المنهج الخفي Hidden Curriculum . فقد نهدف في مناهجنا المعلنة إلى التأكيد على قيمة «التعاون». وهي قيمة إنسانية عالية، وقيمة عربية، ويدعو إليها الدين الإسلامي. ومع ذلك فكل ممارستنا داخل المدرسة في واقع الحياة اليومية يدفع الطفل إلى إكسابه السلوك الفردي غير المتعاون، ابتداءً من ذلك المنظر الذي نشاهد فيه أطفالنا الصغار يلفون بأذرعتهم الصغيرة حول «دفاترهم» حتى لا يرى أحد منهم عمل الآخر. ابتداءاً من هذا الموقف نحن نكرس

الفردية دون أن نعي، ونحطم إمكانات العمل الجماعي دون قصد منا. ثم أننا نحاسب التلاميذ ونقيمهم لا على ما أتموه من عمل جماعياً، بل على عمل كل منهم كفرد مستقل تماماً. الدرجة تعطى على العمل الفردي، الاستحسان يوجه للفرد. الجماعة غير مطروحة في ساحة الطفل المرئية ومجال عمله اليومي. كما نكرس فيهم أيضاً الانعزالية مع أن مناهجنا المعلنة وأهدافنا المقصودة تنادي «بالنشاط»، و«الترابط بين الأنشطة»، و«تكثيف النشاط الطلابي».. إلى آخر كل مظاهر الاهتمام بالنشاط كمسألة حيوية في تنمية التلميذ. لكن واقع الحال عندنا يؤدي إلى عكس ذلك تماماً. فما نطلبه فعلياً من التلميذ هو الحفظ والاستذكار المتواصل والانكفاء على الكتاب في المدرسة وفي المنزل. ونقيس نتائج التعليم في النهاية بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات المواد الدراسية التي تنصب أسئلتها على تقدير كم المادة المخزونة في عقل التلميذ. وأين النشاط إذن من عملية تقييم الطفل؟. إنها غير موجودة، وغير معترف بها من الناحية الضمنية. معنى ذلك أن التلميذ الذي سينشط سوف يعاقب فعلياً بطريقة ضمنية. لأن التلميذ لو نشط، سوف يبتعد عن كتابه، وسوف يقل لديه المخزون المعرفي، وبالتالي سوف تقل درجته في الامتحانات، ولن تكون النتيجة في صفه. فالتلميذ الممتاز عندنا هو ذلك التلميذ الذي حصل على أكبر الدرجات (نتيجة الحفظ والاستذكار، وليس كنتيجة للنشاط). النشاط إذن شيء غير محسوب. وإذا أصبحت الامتحانات نقيس فقط درجات الحفظ والاستذكار إذن، فإن العملية التربوية عندنا كأنها قد أصبحت شيئاً مرادفاً للتلقين وحشو الأدمغة. التربية اختزلت عندنا لتصبح هي التحصيل. هل هذا ما نقصده؟.. كلا. ومع ذلك فهو الذي حدث. هذا ما يسميه علماء الاجتماع التربوي المعاصرون بالمنهج الخفي. وهو نطلق عليه هنا التربية غير المقصودة فهل يمكن لنا أن نتوافر على هذا الموضوع بالدراسة والتحليل حتى نتعرف على جوانب هذا المنهج الخفي ونكشف عن تلك التربية غير المقصودة؟

وهذه الظاهرة التي نتحدث عنها التربية غير المقصودة، أو ما أسماه ديوي «التعليم المصاحب» أو ما أسماه علماء الاجتماع التربوي «المنهج الخفي»، ظاهرة يمكن أن تتخلل كل نوع من أنواع التربية الأربعة، سواء التربية المدرسية الرسمية، أو التربية النظامية غير الرسمية، أو التربية اللانظامية. بعبارة أخرى نقول، أن التربية غير المقصودة تلازم دائماً التربية المقصودة في أي نشاط تربوي.

فأينما توجد التربية المقصودة ، لا بد وأن تتم في ثناياها ، تربية غير مقصودة . والتربية التي يقومها المربون في كافة أنواع التربية الأربعة هي تربية مقصودة منهم ، فالأب يقصد أهدافاً واعية ، ومقدم البرامج التليفزيونية والإذاعية ، يقصد إلى تحقيق أهداف مقصودة ، والصحفي الذي يكتب بقصد ويعني ما يكتبه . لكن ذلك لا يمنع أن يتضمن كل نشاط من هذه الأنشطة نتائج غير مقصودة منهم ، وغير واعين بها ، وذلك بحكم تعقد عناصر البنية الاجتماعية والثقافية التي يتم في إطارها ومن خلالها عملية التعلم ، أو بعبارة أخرى بحكم عدم سيطرة المربي على كل عناصر الموقف التعليمي الذي يمارس من خلاله عملية التعلم ، أو بث الرسالة الإعلامية .

والشكل رقم (١) يبين المعنى الذي نقصده بقولنا أن التربية غير المقصودة ظاهرة تتخلل كل أنواع النشاط التربوي في الدوائر الأربع الممثلة في الشكل المذكور .



شكل (١) أنواع وأشكال التربية التي يتعرض لها الفرد في المجتمع الحديث

وينبغي أن نؤكد هنا أن تعريفنا الذي قدمنا عن معنى التربية المقصودة، هو تعريف يختلف تماماً مع تعريف جون ديوي الذي قدمه في كتاب الديمقراطية والتربية. فديوي كان يقصد بالتربية غير المقصودة التربية اللامدرسية، والتربية المقصودة هي التربية المدرسية الرسمية وهذا خلاف ما نقصده. فكلمة غير مقصودة تجعلنا نسأل غير مقصودة بالنسبة لمن؟ هل بالنسبة للمربي؟ وهل كل المربين خارج المدرسة لا يقصدون ما يقدموه إلى الطفل؟ الجواب بالنفي كل مربي إنما يقصد ويهدف إلى ما يفعل ويعنيه، فلا أحد يعمل عبثاً. والتربية غير المقصودة إنما تأتي كنتيجة لنقص في الوعي نحو ضبط عناصر الموقف التعليمي. وإذا قلنا أنها غير مقصودة من زاوية الطفل، فإن الإجابة واضحة. وهل دائماً الطفل في حالة وعي وقصد كل عملية من عمليات التعلم داخل المدرسة أو خارجها. معنى ذلك أن التربية غير المقصودة يمكن أن تتم داخل المدرسة (في حالة المثال الذي قدمناه)، وفي خارج المدرسة في كل نوع من أنواع التعليم.

على أي الأحوال، إن فهمنا لحقيقة التربية غير المقصودة، تجعل أن من واجب المربين أن يعوا جيداً عناصر الموقف التعليمي ونتائجه حق الوعي، حتى يسيطرون على ظاهرة التربية غير المقصودة فنتجنب أخطارها، ونجني محاسنها، إن كان لها لا بد أن توجد، في أي نشاط تربوي.

والآن حاول أن تفكر وحدك في هذه الظاهرة، التربية غير المقصودة، وإمكان حدوثها داخل الأسرة، والمدرسة والفصل الدراسي، وداخل النادي، وعند مشاهدة التليفزيون، أو الاستماع إلى الراديو أو قراءة جريدة الصباح.

استعرضنا في هذا الفصل الوسائط التربوية، وتصنيفها وأنواعها المختلفة: التربية الرسمية، والتربية النظامية غير الرسمية، والتربية اللانظامية، والتربية العالمية. ثم استعرضنا كذلك طبيعة علاقة التكامل بين هذه الوسائط جميعها. وتبين لنا أن هذه الوسائط تتماثل معاً أكثر مما تتناقض أو تختلف. واستعرضنا أيضاً مفهوم التربية غير المقصودة، وبينا أن التربية غير المقصودة ظاهرة تتخلل كل عمل تربوي مقصود بالضرورة. فأي وسيط تربوي إنما يتم من خلال عملية تعلم مقصودة، وقد يتخلل ذلك تعلم مصاحب عير مقصود لا يهدف إليه المربي نتيجة عدم سيطرته على

عناصر الموقف التعليمي تمام السيطرة ، أو نتيجة عدم وعيه لنتائج المؤثر أو العقل التربوي فيما ينتجه من سلوك .

وفيما يلي بعض النصوص التي اخترناها للقراءة التي تدعم وجهة نظرنا ، أو تحمل رأياً مخالفاً ، لما بيناه في هذا الفصل ، أو التي قد تثير مزيداً من الدوافع نحو تطرق موضوعات جديدة في نفس الموضوع .

١ ـ مفهوم التفاعل الاجتماعي

أ. ت. أوتاواي(*)

أ. ت أو تاواي عالم اجتماع تربوي. يرى التربية عملية اجتماعية واسعة النطاق، فكل موقف اجتماعي هو موقف تربوي. والمجتمع بثقافته وعلاقاته الاجتماعية هو لحمة التربية وسداها. فالتربية والمجتمع كلاهما معاً يكونان نسيجاً واحداً نراه ونلمسه في كل موقف إنساني يمر به الإنسان فرداً أو جماعة. ويعتبر كتاب «أوتاواي» «التربية والمجتمع» إسهامة جادة في علم اجتماع التربية. وقد اخترنا النص التالي حول «تعريف التفاعل الاجتماعي» من هذا الكتاب المذكور:

التفاعل الاجتماعي هو الاسم الذي يطلق على أية علاقة بين الأفراد والجماعات تغير من سلوك الطرفين. وعن طريق التفاعل الاجتماعي يكتسب الأطفال ثقافة المجموعة. وقد يصبح أي تفاعل اجتماعي جزءاً من التربية ما دام يغير السلوك في الاتجاه الذي يرغب فيه المربي. فلا يلزم أن يكون هناك مرب مسؤول دائماً، حتى في داخل المدرسة، بل أن الضبط الغير مباشر قد يكون أشد أثراً من الضبط المباشر. ولما كانت الكائنات الإنسانية تستجيب للموقف الذي توجد فيه، لهذا يعتمد جزء كبير من التربية الحديثة على تهيئة المواقف الملائمة التي يمكن أن يتم فيها التعلم، والتي يكون فيها المتعلمون بطريقة ما مدرسين أيضاً، كأن يعلموا بعضهم بعضاً أو يعلموا أنفسهم.

ويشترك الطفل في مواقف جماعية تعليمية قبل أن يصل إلى المدرسة بوقت طويل. والأسرة هي بالطبع أكثر المجموعات أهمية وأولها. ويستتبع النمو من

(*) أ. ت أوتاواي. التربية والمجتمع. ترجمة وهيب سمعان وآخرين. (القاهرة) مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠): ص ص ١٧ ـ ١٩.

جانب الطفل إتساعاً متزايداً في دائرة اتصالاته الاجتماعية، ويبدأ في تعلم دوره في المجموعات المختلفة، ويعتبر هذا جانباً من جوانب نمو شخصيته. وحينما يذهب الطفل إلى المدرسة، يكون منتمياً أيضاً لمجموعات أخرى منظمة موجودة في البيئة، ترتبط بأماكن العبادة أو النوادي أو أنواع نشاطه في وقت الفراغ، كعلاقته العابرة مع جماعات الأصدقاء. وعندما يترك المدرسة، تبدأ حلقة جديدة من العلاقات ترتبط بالعمل والاكتشاف المتزايد للبيئة المحلية. ولهذا، فنحن جميعاً خلال حياتنا نكون تلقائياً أعضاء في عدد من المجموعات المختلفة الكبيرة والصغيرة والتي تتفاوت في تماسكها وتنظيمها.

ويمكن أن يقال أيضاً أن التفاعل الاجتماعي يشتمل على وسائل الاتصال على مدى واسع كالصحافة والسينما والإذاعة، ويطلق عليها في بعض الأحيان وسائل الاتصال بالجماهير، وتعرف أيضاً بأنها وسائل اجتماعية للتأثير على سلوك جمهرة الناس، وتستخدم هذه الوسائل عادة كوسائل للدعاية، كما تستخدم كوسيلة للتربية. ومع أنها مؤثرات ثقافية بعيدة عن الفرد ومحيطه المباشر، إلا أنها تؤثر عليه بقوة أكبر، وتعكس بدرجة كبيرة طبيعة مجتمعنا. وإذا سألنا أنفسنا هل السينما والإذاعة مؤثرات تربوية سليمة أم لا؟ وجدنا أن الإجابة على هذا السؤال تعتمد على نتائجها ومدى اتفاقها مع أهدافنا التربوية.

ويؤدي التعريف الواسع للتربية الذي سنلتزمه دائماً إلى مشكلة أخرى، إلى جانب مشكلة تقرير الحدود السليمة للتربية. فإذا كان من المحتمل أن يكون كل شيء في المجتمع عاملاً تربوياً، فلا بد من إعادة النظر في وظيفة المدرسة. فالمدرسة كوحدة اجتماعية داخل المجتمع الكبير، استمرت إلى عهد قريب وحدة منفصلة تماماً. ومن الواضح أن الأمر الذي يستتبع وجهات نظرنا هو توثيق الصلة بين المدرسة والجماعات الاجتماعية الأخرى في البيئة. ولذلك يعنى الآن بالتعاون بين المنزل والمدرسة، وبالعلاقات بين الوالد والمدرس بل وأكثر من هذا، تحاول المدارس أن تمد نشاطها إلى الخارج في المجتمع المحلي، كما أنها تأخذ في اعتبارها تأثير المجتمع المحلي على المدرسة. وقد أصبحت المدرسة مجتمعاً انتقالياً ذا نوع معين خاص بين الأسرة والمجتمع الخارجي الأكبر. وإلى جانب هذا. توجه عناية كبيرة لناحية أخرى من نواحي الحياة المدرسية، وهي

العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة نفسها، لا بين التلاميذ فحسب بل أيضاً بين أعضاء هيئة التدريس وبين التلاميذ والمدرسين. ولذلك نحن نحتاج إلى دراسة نوع الجماعة المدرسية أثناء تأديتها وظيفتها العادية.

مناقشة النص

- هل يمكن أن تذكر المواقف التي يتم فيها «تفاعل اجتماعي»؟
- ما العلم الذي يدرس «التفاعل الاجتماعي»؟
- ما أهمية دراستنا للتفاعل الاجتماعي؟ وهل ذلك له علاقة بموضوع التربية غير المقصودة؟
- بعبارة أخرى، هل إذا درسنا التفاعل الاجتماعي في موقف ما وحددنا عناصره بعناية يساعدنا ذلك في فهم الناتج التربوي وضبطه؟

٢ ـ التليفزيون التعليمي في اليابان

د. نوال محمد عامر [*]

في ضوء ما أوضحناه في هذا الفصل، فإن التليفزيون وسيط تربوي. وهو من وسائل الاتصال الجماهيرية. لكن في الآونة الأخيرة، وخاصة في المجتمعات المتقدمة زاد استخدام التليفزيون في تحقيق وظيفة أكثر تخصصاً وهي وظيفة تعليمية. وقد قطعت اليابان شوطاً كبيراً في استخدام التليفزيون في هذا الشأن. والنص الذي اخترناه هنا من كتاب نوال محمد عامر «الإعلام التربوي» يوضح لنا تجربة اليابان في ذلك:

نشأت الخدمة الإذاعية العامة في اليابان سنة ١٩٢٥ بقيام هيئة الإذاعة اليابانية Nippon Hasa Kyova (NHX) ـ وهي هيئة وطنية (وحيدة) لا تقصد الربح أو التجارة ولها قانون يمنحها استقلالاً ذاتياً كبيراً، كما يمنحها حرية التعبير بشرط التزامها بالصالح العام كذلك نص القانون على أن التربية أحد المهام الأساسية للهيئة؛ وللهيئه ميزانيه مستقلة يصادق عليها البرلمان ومصدر مواردها الأساسي الرسوم التي يدفعها كل من يحوز جهاز تليفزيون.

وبفضل جهود هذه الهيئة صار يوجد تغطية إذاعية شاملة لجميع أنحاء البلاد تقريباً ٩٩٪ وأصبح التليفزيون (الذي بدأ استخدامه في اليابان ١٩٥٣) يقدم برامجه في قناتين أحدهما تكاد تخصص تماماً للتربية، كما يقدم الراديو برامجه في ثلاث قنوات واحدة منها (ذات موجة متوسطة) مخصصة للتربية. ولقد بلغ عدد ساعات البث التليفزيوني للبرامج التعليمية (حسب بيانات ١٩٧٨) ١٨ ساعة،

(*) نوال محمد عامر. الإعلام التربوي. (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦): ص ص ١٤٨ - ١٥٠.

وعدد ساعات بث الراديو ١٠,٥ بث، ١٨,٥ ساعة يومياً.

ويرى اليابانيون أن التلفزيون قد أحدث تحديثاً للعملية التعليمية وجعلها أكثر كفاءة من خلال جلب المادة التعليمية الحية إلى داخل الفصل ومن نماذج التليفزيون التعليمي في اليابان نذكر:

١ - برامج صغار الأطفال، ففي اليابان يذهب ٦٠٪ من الأطفال بين ٣ و ٦ سنوات إلى حضانة الأطفال حيث يمثل التليفزيون أهمية كبيرة وأساسية للتعليم، وتقدم لهم كل البرامج بالألوان ويؤخذ الأطفال أحياناً إلى أرض الأحلام حيث تلعب الوسائل التكنيكية وحيل الكاميرا أدواراً هامة في الإحساس بواقعة الرؤية وتفسير المشاهدات على مستوى الأطفال.

٢ - مع التقدم السريع في التكنولوجيا أصبح يتحتم تطوير تعليم العلوم وتوجه برامج فصل العلوم في حلقات للجماعات العمرية المختلفة وهي من أوسع البرامج التعليمية انتشاراً، كذلك تخرج الكاميرا إلى كل أنحاء اليابان حيث يتعلم التلاميذ أساليب حياة سكان المناطق وتعود بهم إلى الماضي لفهم التراث الياباني القديم وأحياناً يكون التليفزيون هو الوسيلة الوحيد التي تطلع كثيراً من التلاميذ على الفن التقليدي لبلادهم.

٣ - وقد حقق التليفزيون هدفاً أساسياً هو تحديث العملية التعليمية بل حقق أكثر من ذلك حيث أعطى فرصاً تعليمية متكافئة حيث تعطى للطلبة الذين يتابعون المقررات من خلال التليفزيون كتباً أعدت خصيصاً للتعليم بالمراسلة تشمل على خلاصات وملاحظات عن الدروس التي تبث ومعها تمرينات للمتابعة.

كذلك تقدم الهيئة تعليماً بالمراسلة للذين يتابعون دراستهم الجامعية خارج الكلية والجامعة (أكثر الوقت) وتذاع برامج هذا التعليم مرتين صباحاً ومساءً لتناسب هؤلاء الطلبة. وتعترف بعض الكليات (وهي التي تتضمن برامجها تعليماً بالمراسلة) بالمقررات التي تقدمها الهيئة وتتعاون في العادة معها في عملية اختيار الموضوعات والمحاضرات والكتب.

وتقدم هيئة الإذاعة والتليفزيون باليابان برامج للشباب والكبار في الزراعة والصيد والغابات، وفي الثقافة اليابانية العلوم وللنساء في الاقتصاد المنزلي

والشؤون المحلية والدولية وموضوعات الأدب والفن والتاريخ والعلوم الطبيعية.

ووراء هذا الجهد الكبير للراديو والتليفزيون في اليابان إدارات لإنتاج البرامج الإذاعية والتليفزيونية التربوية. فمديرو البرامج على درجة عالية من الكفاية لا يصلون إلى مناصبهم إلا إذا كانوا أصلاً حملة مؤهلات عالية، ثم حصلوا على تدريب لعدد من الشهور في معهد الهيئة في التخطيط والتصميم والإنتاج والتقويم المتعلق بأعمال الراديو والتليفزيون هذا فضلاً عن الاشتغال عدداً من السنين في المحطات المحلية والخضوع لعملية تقويم مستمر أثناء الخدمة.

وتوجد في نفس الوقت لجان استشارية للإعلام التربوي في خمسين منطقة باليابان، وكل لجنة تشكل من مسؤولين عن التعليم في المناطق التعليمية ومدرسين مشهود لهم بالخبرة والكفاية وعلماء وأخصائيين في التكنولوجيا التربوية ومديري البرامج الإذاعية والتليفزيونية المحليين.

وللهيئة معهد للبحوث يجمع المادة سنوياً عن استخدام الإذاعة والتليفزيون في المدارس ويكشف المسح الذي قام به المعهد سنة ١٩٧٨ عن أن جميع المدارس الابتدائية تقريباً ٩٥٪ تستخدم التليفزيون وكذلك ٧٥٪ من أطفال الحضانة. أما المدارس المتوسطة والثانوية فتهبط نسبة الاستخدام إلى ٥٠٪ ومن ناحية أخرى يبدو الراديو أقل استخداماً إذ يمثل ما يستخدمه حوالي ٢٠٪، ٣٠٪، ٣٨٪ من الحضانة والمدارس الابتدائية والثانوية على التوالي.

وهكذا يبدو لنا كيف أصبح التعليم عن طريق وسائل الإعلام أي الإعلام التربوي سمة مميزة للتعليم في اليابان حيث تعقد آمال كبيرة على التوسع في التلفزيون المدرسي مع تزايد استخدام أجهزة تسجيل الفيديوتيب.

مناقشة النص

- إلى أي حد يمكن أن يسهم التليفزيون في توسيع قاعدة التعليم المدرسي النظامي؟ هل يمكن أن يصبح بديلاً للمدرسة؟ لماذا؟
- ما أثر هذا الاستخدام الواسع للتليفزيون على بنية ومحتوى وهدف العملية التربوية في المدرسة؟
- قارن بين استعمال التليفزيون في النشاط التعليمي في اليابان وبين استعماله في ذلك الأمر في وطنك. وناقش أوجه الاختلاف والعوامل التي تقف وراء ذلك.

٣ ـ الواقع المرتقب للتعليم والإعلام في الوطن العربي

د . محمد أحمد الغنام (*)

اهتم كثير من المفكرين التربويين في بلادنا العربية بمحاولة تقديم بدائل متعددة في مجال التربية حتى تساعدنا على الوفاء بحاجاتنا التربوية، تدعيماً لمساعينا التنموية لخلق مجتمع أفضل. والمرحوم محمد أحمد الغنام، كان واحداً من أعلام التربية وروادها في العالم العربي. اهتم مع غيره من الأعلام في رسم وتصور بدائل لمجاوزة أزمتنا التربوية والوفاء باحتياجات مجتمعنا العربي الكبير من الثقافة والتعليم الجيد. والنص القادم قد اختير من بحث قدمه المرحوم الغنام فى ندوة عقدت بالكويت عام ١٩٨٢. ويقدم النص تحديداً لواقع حاجات المجتمع العربي الكبير من التربية، ويحاول تقديم حدوداً مرتقبة للتعاون بين التعليم والإعلام للوفاء بهذه الحاجات.

إن «ندرة» الموارد التعليمية والإعلامية ـ من ناحية ـ في جملة البلدان العربية، وضخامة المشكلات والاحتياجات التربوية لهذه البلدان ـ من ناحية ثانية ـ وتزايد إلحاح ضرورة «الأمن الثقافي» من ناحية ثالثة، تفرض على نظم التعليم والإعلام تعبئة طاقاتها في إطار من «العمل المشترك المنظم» (الذي يمكن أن يحكمه دستور ويوجهه تنظيم كفؤ ديمقراطي واحد على المستوى المركزي) من أجل سد تلك الحاجات وتحقيق هذا الأمن في أقصر مدة ممكنة.

ومع التسليم بأن نظم الإعلام لها وظائف أخرى غير وظيفتها التربوية أو التعليمية إلا أنها تلتقي جميعاً ـ أو هكذا يجب ـ مع نظم التعليم على توفير

(*) محمد أحمد الغنام. «التعلم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي». وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الثانية ١٩٨٥) ص ص ٦٣ - ١٠٥.

المعلومات وتكوين الشخصية. وفي كل الأحوال فإن ظروف المنطقة العربية التربوية والثقافية والاقتصادية تفرض على نظم الإعلام أن تضاعف مسؤولياتها وجهودها التربوية في هذه المرحلة لتعوض قصور التعليم - في نمطه النظامي التقليدي - عن صنع مجتمع متعلم عربي خلال العقود القليلة القادمة ولتعين هذا التعليم على تطوير نفسه وإثراء عمله.

ولكي تتضح لنا تفاصيل صورة التعاون المرجو بين نظم التعليم والإعلام في الدول العربية نستعرض باختصار قائمة الحاجات التعليمية لمجموع هذه الدول لنرى أين يمكن نظم الإعلام أن تسهم في سدها.

يوجد قرابة ٩٠٪ من أطفال الأمة العربية (سن ٣ - ٥) دون حضانة أو رياض أطفال. وإذا طرأ تحسن على هذه النسبة خلال السنوات القادمة فسيكون محدوداً في معظم الأحوال.

يوجد أكثر من ثلث أطفال الأمة العربية (سن ٦ - ١٤) - أي أكثر من خمسة عشر مليون طفل وطفلة - خارج المدرسة دون تعليم (نظامي) كلياً أو جزئياً وكثيراً من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أوساط وبيئات أقل حظاً اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً وجغرافياً، ولا يستجيبون للتعليم النظامي - بمحتواه وتنظيمه الحالي - إذا وصل إليهم أو أصبح قريباً منهم.

يوجد أكثر من ثلاثة أرباع شباب الأمة العربية (سن ١٥ - ١٧) خارج المدرسة الثانوية بمختلف أنواعها، ومع التسليم بتوقع حدوث انخفاض في هذه النسبة خلال العقدين القادمين بسبب التوسع في فرص تعليم ما فوق المرحلة الأساسية، فإن نسبة لا يستهان بها، وبالتالي ملايين من الشباب (سن ١٥ - ١٧) ستبقى بغير تعليم ثانوي.

يوجد حوالي ٩٠٪ من شباب الأمة العربية (سن ١٨ - ٢٤) دون تعليم عال أو جامعي. ولن تنخفض هذه النسبة بدرجة كبيرة خلال العقدين القادمين.

يوجد عجز آني وملح في إعداد الفنيين والمعلمين ومستويات كفايتهم.

يوجد قرابة نصف مجموع أفراد المجتمع العربي (فوق سن ١٥) أميين.

الطاقة العاملة العربية، وبخاصة تلك التي تتحرك في البلدان العربية ومن

العالم العربي إلى الخارج ينقص معظم أفرادها التعليم والمهارة.

يوجد نقص كبير في الدول العربية بوجه عام في برامج تعليم الكبار التي تساعدهم على مواكبة تطورات العصر وتطوير أعمالهم ووظائفهم.

كل هذه الحاجات لا يمكن للتعليم النظامي وحده أن يسدها على المدى القريب (سنة ٢٠٠٠ أو يزيد قليلاً) بأساليبه وتنظيماته التقليدية أو المحسنة. ومن هنا تأتي ضرورة مساهمة وسائل الإعلام في عملية المواجهة. وهي مساهمة لا بد أن تكون ذات قيمة وفاعلية كبيرة بحكم طبيعة هذه الوسائل من حيث قدرتها على تجاوز حدود الزمان والمكان وعلى استخدامها طرقاً متعددة في التعبير والتأثير في الناس.

وفي الوقت نفسه فإن دفع كفاءة النظم التعليمية وتحسين جودتها وتجديد أساليبها ووسائلها يحتاج في نظم الإعلام إلى العون والمساعدة ببرامج تعليمية مدرسية شريطة أن تكون هذه البرامج أكثر من نقل الصورة إلى شاشة التلفزيون أو صوت المعلم إلى الراديو مثلاً. إذ لا بد من تسخير إمكانات هذه النظم - أي الإعلام - في خلق بيئة تعليمية أكثر فاعلية وحيوية داخل المدرسة، بل في إخراج المدرسة من عزلتها عن المجتمع والحياة.

وأخيراً تمسُّ الحاجة إلى مزيد من «الدعم المالي» للتعليم في تطوير سياساته واستراتيجياته وأساليبه. وإذا كانت وسائل الإعلام قد قدمت سلفاً جهوداً ملحوظة في هذا المجال، فإنها مطالبة اليوم بمضاعفة هذه الجهود في إطار من الحرية وبالقدر الكافي من الحيز الإعلامي الزماني أو المكاني، لحفز التعليم على التطور وتمكينه من التطوير بالفعل. ولا يعقل ألا يكون للتعليم - وهو حاجة أساسية وأداة فعالة في تكوين الأمم - في وسائل الإعلام حظ مثل «الرياضة» على سبيل المثال.

لكن مطالبة نظم الإعلام بكل هذه المساهمات يقتضي حساب «إمكانات» و«حدود» هذه النظم الحاضرة والمستقبلية و «كلفة» كل واحدة من هذه المساهمات. وهذا يدخلنا من باب «اقتصاديات الإعلام» التي ينبغي عدم إغفالها عن الطلب حتى لا يكون هذا الطلب ضرباً من ضروب المحال.

كذلك فإنه عند مطالبة نظم الإعلام بهذه المساهمات لا بد من التأكيد من أن «الخدمات الإعلامية» في طريقها الصحيح السريع نحو «عدالة التوزيع» جغرافيا

و «عدالة الحصول عليها» بين فئات المجتمع داخل البلد الواحد.

وفوق ذلك، فإنه عند هذه المطالبة ينبغي التأكد من أن نظم التعليم واعية ومبصرة وقادرة على تزويد نظم الإعلام بما تحتاج إليه من مهارات تمكنها من حسن أداء مسؤولياتها التعليمية المتنامية، وعلى إعداد أجيال تعرف الاستخدام الأمثل لوسائل الإعلام والاستمتاع أو الرؤية الذكية لمادتها، ضمن إطار الاعتزاز بثقافتها العربية الإسلامية والالتزام بتنمية هذه الثقافة.

مناقشة النص

- في ضوء تقدير الكاتب للاحتياجات التربوية للوطن العربي، ما الدور المرتقب الذي يمكن أن يتم بين التعليم والإعلام للوفاء بهذه الاحتياجات؟
- ما إمكانات الإعلام العربي في الوفاء بحاجات تعليم الكبار؟ وما إمكاناته في الوفاء بحاجات تعليم صغار بلا مدارس؟
- لقد حدد الكاتب شروطاً ضرورية لتحقيق مثل هذا التعاون المرتقب، فما هي الشروط الضرورية التي يجب أن يفي بها كل من التعليم والإعلام حتى يتحقق التعاون بينهما؟

٤ ـ الدعوة إلى اللامدرسية

د . محمد نبيل نوفل (*)

تزايدت في الآونة الأخيرة الدعوة إلى «اللامدرسية» واتسع نطاقها، حتى أصبحت «اللامدرسية» قضية تربوية. ودخل المصطلح إلى كثير من لغات العالم ـ كما أصبحت اللامدرسية مبدأ يؤخذ بعين الاعتبار في الإصطلاحات التربوية في كثير من البلاد المتقدمة، والبلاد النامية. و«اللامدرسية» الآن دعوة لها أنصارها الداعين إليها، كما أن لها نقادها المعترضين عليها. وقد قدم نبيل نوفل دراسة شاملة ومفصلة عن «اللامدرسية» نشرها في كتاب «دراسات في الفكر التربوي المعاصر». وقد اخترنا النص التالي حول الدعوة «إلى اللامدرسية» من كتابه المذكور:

لقد لمست اللامدرسية كثيراً من الأعصاب الحية. وأثارت استجابات حماسية عديدة لسببين: أولهما ـ أنها تعرضت للنظام التعليمي والمبادىء التربوية الأساسية. وثانيهما: الأزمة التي يواجهها التعليم في العالم المعاصر. وهي أزمة ذات مظاهر متعددة منها: انفصال النظرية عن التطبيق بحيث أصبح الفكر غير عملي وأصبح العمل غير مفكر. وتقوقع كثير من المباحث التربوية حول ذاتها. وانحصارها في مشكلات جزئية، بل وإعطاؤها معلومات وأفكاراً غير تقدمية. وإهمال الاقتصاد السياسي للتعليم (وهو المجال الذي نشأت فيه أفكار اللامدرسية). وازدياد التخصص الذي ساعد على تكوين الإنسان أحادي النظرة. وعجز المدرسين عن فهم الأبعاد الاجتماعية والتاريخية لعملهم.

(*) محمد نبيل نوفل. (دراسات في الفكر التربوي المعاصر. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥) ص ١٥٧، ١٦١ ـ ١٦٢.

أما أهم وأشهر اللامدرسيين في الوقت الحاضر فهما إيفان إيليتش وإيفيريت ريمر. وهما لامدرسيان باعترافهما. وقد كتبا الكثير حول هذا الموضوع. واشتركا في حوار استمر سنوات طويلة. ، امتزجت وتكاملت خلاله أفكارهما وكتاباتهما. ولـدت فكرة اللامـدرسية في أمـريكا الـلاتينية، حيث كان إيفيريت ريمر يعمل في بوتوريكو، وتنبه إلى وضع المدارس والجامعات كحراس على أبواب مجتمعـات طبقية، وأن التعليم في حقيقته عملية سيطرة حضارية. وفي المكسيك تنبه إيفان إيليتش إلى اللامدرسية عن طريق نقد أوضاع المـدارس الكاثـوليكية في أمـريكا اللاتينية، والوعي بالدور الذي يقوم به القساوسة الأمريكيون في العالم الثالث. ويرجع استخدام مصطلح «اللامدرسية» (Deschooling) إلى إيفان إيليتش الـذي استخدمه في بعض مقالاته، ثم جعله عنواناً لكتابه الشهير «مجتمـع بلا مدارس» الذي أصدره سنـة ١٩٧١. وفـي نفس السنة نشـر إيفيريت ريمـر كتابـه «ماتـت المدرسة»[١].

تتلخص اللامدرسية عند كل من إيليتش وريمر في علمنـة العملية التعليمية (التدريس والتعلم) بحيث تصبح إبداعية استكشـافية، تهتـم بالنمـو الشخصـي، تلقائية اختيارية وليست تحكمية، تتم عن طريق التعلم العرضي أو غير الشكلي. ويهاجم إيليتش وريمر بعنف المدرسة ونظم التعليم التقليدية السائدة، بغض النظر عن الإطار الاجتماعي الذي توجد فيه ـ في الولايات المتحدة أو الاتحاد السوفياتي. إن المدرسة ـ كما يعرفها ريمر ـ مؤسسة تتطلب حضوراً متفرغاً، لمجموعات عمرية معينة، في فصول دراسية يشرف عليها مدرسون، لدراسة مناهج متدرجة. وتدعي المدرسة أنها تقوم بأربع وظائف: الرعاية والانتقاء الاجتماعي والتلقين والتعليم. ولكن المدرسة عندما تقوم بالوظائف الثلاث الأولى تقضي على أي أمل في تحقيق الوظيفة الرابعة. وبعبارة أدق فإن المدرسة لا تقوم بالوظيفة الأساسية التي تتصور أنها قد وجدت من أجلها وهي «التعليم». إن أهم ما يستطيع الإنسان أن يفعله في الوقت الحاضر هو أن يسترد مسؤولية تربية أبنائه. وأن يقوم بمكافحة المدرسة.

---

(١) Ivan Illich, Deschooling Society (Harmondsworth, Penguin Books, 1976).
Everett Reimer, School Is Dead (Harmondsworth, Penguin Books, 1971).

قد يتضح مما سبق أن اللامدرسية ليست مفهوماً دقيقاً محدداً. وأنها أقرب إلى أن تكون اتجاهاً فكرياً عاماً. لذلك قد نستطيع أن نضم إلى اللامدرسيين الأصليين مفكرين آخرين يسيرون في نفس الاتجاه، وينادون بعناصر من الفكر اللامدرسي، ومن هؤلاء باولو فريري (Paulo Frierre) من البرازيل، وميكل هوبرمان (Michael Huberman) الذي كان يعمل في اليونسكو ثم عمل بعد ذلك أستاذاً للتربية في جنيف، وجاستون تاسيناري (Gastone Taddinare) من إيطاليا وجورجين زيمر (Jurgin Zimmer) من ألمانيا الغربية. دعا باولو فريري في عملية محو أمية الكبار إلى حدوث التعليم في إطار غير مدرسي. ونقد هوبرمان النظم المدرسية، وتساءل إلى أي مدى نستطيع المضي في تحمل النظم المدرسية ذات المناهج المجردة المنفصلة عن الحياة، والمقسمة إلى نصوص ودروس وحصص وسنوات دراسية متتالية، وهو ما ركز عليه اللامدرسيون. وبحث تاسيناري عن بدائل للتعليم التقليدي في إطار غير مدرسي. أما زيمر فقد خطط ونفذ مناهج لامدرسية عن طريق المشروعات.

مناقشة النص

- ما المبررات التي تستند إليها الدعوة إلى «اللامدرسية»؟ وكيف ينظر النقاد إلى هذه الدعوة؟ وما وجهة نظرك في ذلك؟
- ما مظاهر الأزمة في واقعنا التعليمي في العالم العربي؟ وإلى أي حد يمكن أن نستفيد من بعض أفكار «اللامدرسية» في مواجهة هذه الأزمة؟

مناقشة عامة

أولاً - أسئلة للمناقشة :

السؤال الأول :

- ما العلاقة بين التعلم والتنشئة الاجتماعية؟ اذكر العناصر الأساسية المكونة لأي عملية تعلم .
- ما الوسائط المختلفة التي يتم من خلالها عملية التعلم في مجتمعك؟ اذكر أهم الوسائط التربوية الموجودة في مجتمعك؟ وصنفها في أصنافها الأساسية .

السؤال الثاني :

- ما معنى كل من التربية غير المقصودة ، التعليم المصاحب المنهج الخفي؟
- هل المنهج الخفي يشير فقط إلى نقص في وعي المعلم لضبط الموقف التعليمي؟ أم أنه يشير أيضاً إلى عناصر ثقافية وأخرى اجتماعية تتخلل الموقف التعليمي وتفرض نفسها على المعلم والتلميذ والعملية التعليمية نفسها؟

ثانياً - أنشطة عملية :

١ - حدد هدفين معلنين داخل المدرسة ، أو قيمتين نسعى جميعاً إلى إكسابهما لصغارنا . ثم حاول أن تصيغهما صياغة إجرائية في صورة عبارات تشير إلى سلوك يمكن أن يلاحظ واستعن بأستاذ المادة في ذلك .

إذهب إلى المدرسة وحاول رصد هذا السلوك إما من خلال استبيان للمعلم أو من خلال ملاحظتك لسلوك التلاميذ ثم تبين مدى تحقق هذا السلوك . وناقش النتائج مع ذكر السبب .

٢ ـ حاول رصد الحاجات التربوية لمجتمعك المحلي الذي تعيش فيه. وضعها في صورة قائمة. ثم ارصد الوسائط التربوية المتوفرة لدى هذا المجتمع أيضاً. ضع تصوراً لدور كل من هذه الوسائط في تغطية الاحتياجات التي توصلت إليها.

ـ استعن بأساتذتك ليزودوك بالوسائل التي تمكنك من تحقيق ذلك.

مراجع الفصل الرابع

أولاً - المراجع العربية :

- أحمد بدر. **الاتصال، والجماهير، والرعاية الدولية**. الكويت، دار القلم، ١٩٧٤
- أوتاوي، أ. ت. **التربية والمجتمع**. (ترجمة وهيب سمعان وآخرين). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.
- حسن البيلاوي. «التربية وبنية التفاوت الطبقي: دراسة في فكر بيير بورديو». **دراسات تربوية**. (الكتاب الثالث يوليو ١٩٨٦) ص ص ١١٩ - ١٦٩
- حسن حنفي عوض. **علم الاجتماع التربوي**. القاهرة، مكتبة نهضة الشرق: ١٩٨٤.
- **سويفت، د. ف. اجتماعيات التربية** (ترجمة محمد سمير حسانين) طنطا، مكتبة سعيد للطباعة، ١٩٧٧.
- عبد الرحمن عيسوي. **الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون العربي**. بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٤.
- محمد الهادي عفيفي. **في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية**. القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ب ت.
- محمد عودة. **أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي** دراسة ميدانية في قرية مصرية. القاهرة، دار المعارف. ١٩٧١.

محمد منير مرسي. **أصول التربية**. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤.

- محمد نبيل نوفل. **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**. **القاهرة**، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. **«وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين»**. الطبعة الثانية، ثلاثة أجزاء، ١٩٨٥.
- نبيل السمالوطي. **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**. جدة، دار الشروق، ١٩٨٠.
- نوال محمد عامر. **الإعلام التربوي**. القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٨٦.

ثانياً - المراجع الأجنبية :

— Banks, Olive, **The Sociology of Education.** London: B. T. Batsford., 1979.

— Chesler, M. A. of M. Cave. **Sociology of Education.** N. X,: Macmillan Publishing co., Inc., 1981.

— Coombs, Phulup. **New Parths to learning,** UNICEF: International council for Educational Development. 1913.

— Dreeben, R. the Contribution of Shooling to the learning of Norms, **Harvard Educational Review.** (Vol. 31, No, 2, Spring 1967) PP. 211-37.

— Musgrave, P. W. **The Sociology of Education.** London: Harper of Raw Publishers, 1912.

— Paulston, R. G. **Non-Formal Education.** N. X,: Preagers Publishers, 1912.

الفصل الخامس

المدرسة كمؤسسة اجتماعية

للدكتور محمد وجيه الصاوي

مقدمة :

خلال العصور الأولى من تاريخ البشرية كانت الحياة في المجتمع بسيطة، وخبراتها محدودة ومشاكلها قليلة، فكانت الثقافة مرادفة للحياة ذاتها وكان الأفراد يتعلمون أساليب الحياة نتيجة الاحتكاك المستمر بالبيئة ومصاحبتهم لآبائهم حيثما تنقلوا بحثاً عن الطعام أو الرعي أو للزراعة، أو لأداء الشعائر الدينية. لذلك كانوا يتعلمون من الخبرة المباشرة دون أن يكون هناك تعليم منظم مقصود.

وعندما بدأت المجتمعات تتطور وأخذت الحياة الاجتماعية في التعقيد شرعت الأسر في إيجاد وسائل بديلة لتعليم أبنائها ما توصل إليه المجتمع من معرفة وعادات ومهارات وقيم وكان هذا الإهتمام بداية لظهور مستوى معين من التربية المقصودة. إذ أرسلت أبناءها كي يتعلموا على أيدي أفراد من ذوي المهارة والحكمة ظهروا في تلك الآونة يلقنونهم الدين والصيد والحرب والنظام الأسري.

وعندما أصبح لدى المجتمعات حصيلة كبيرة من الثقافة الدينية، رأى القائمون عليها ضرورة إيجاد تنظيم تعليمي يعد فئات ممتازة من الأبناء لتحمل الأسرار الدينية والقيام بالوعظ والإرشاد الديني. من هنا نشأت المدرسة بشكلها التعليمي منذ أكثر من أربعة آلاف عام. وكان اهتمام هذه المدارس بالغاً بأمور الدين ثم أخذت في التطور لتتضمن أموراً أخرى دنيوية ذات صلة بالدين، مثل القضاء والقوانين وآداب السلوك والوصايا الخلقية، والطب وغيرها.

هكذا اتخذ التعليم والتربية خلال العصور القديمة، والذي امتد إلى العصور الوسطى شكلين أساسيين :

- تعليم للعامة من الأبناء يتلقونه في البيوت والمزارع ولدى أصحاب الحرف والمهارات، وتتم العملية عن طريق الكبار أو الخبرة المباشرة.

- تعليم لفئة ممتازة من أبناء الطبقة الخاصة لإعدادهم للقيادة في ميادين

الدين والحكم ، وهؤلاء يتعلمون في مدارس على أيدي حكماء ومعلمين من رجال الدين .

واستمر التعليم المنظم يغلب عليه الجانب الديني ، مقتصراً على أعداد محدودة حتى العصر الحديث حيث ظهرت عوامل هامة كان لها أثرها في تغير الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات وكذلك النظرة إلى المدرسة ، ومدى أهميتها للفرد والمجتمع . ومن أهم هذه العوامل ثلاث :

أ ـ الاتجاه الديمقراطي : الذي يقوم على احترام شخصية الفرد والإيمان بقدراته ، والمساواة في الحقوق والواجبات بين الأفراد . وكان من آثار هذا الاتجاه أن نهج التعليم نهجاً ديمقراطياً يؤكد أهمية المتعلم من حيث قدراته في أن يتعلم وحقه فيه ، وتطورت مقومات المدرسة وأهدافها ومناهجها ونظمها ، وعلاقاتها كي تحقق حاجات أساسية للمتعلم والمجتمع ، معتمدة على التفاعل الديناميكي البناء بين أطراف عمليات التعلم المختلفة .

ب ـ التقدم العلمي والتكنولوجي : كان من آثاره الثورة الصناعية واختراع الآلات الحديثة ، والكشوف العلمية العديدة فتغيرت الحياة الاقتصادية مما أدى إلى سرعة تطور المجتمع وتعقده واتساع مجالات المعرفة وظهور التخصصات في كثير من الأعمال والمهن بحيث أصبح من العسير على الفرد أن يعيش في هذا المجتمع إلا إذا حصل على مستوى معين من التعليم . من ثم أصبحت المدرسة هي المجال الذي يمكن أن يحقق ذلك ، وبالتالي اتسع نطاق أعمالها كي تصل إلى عديد من التخصصات اللازمة للحياة .

ج ـ نمو الحركات القومية : كان لنمو الحركات القومية في العصر الحديث التي تطالب بتقرير مصيرها ، أثر كبير على التعليم ، إذ أصبح التعليم أداة النهوض من التخلف الطويل الذي عاشت فيها كل المجتمعات والتي عانت من فقدان حريتها ، كذلك أصبح التعليم ضرورة كي تحافظ هذه المجتمعات على حريتها واستقلالها بما تتطلبه من تماسك ووعي قومي .

في ضوء هذه التطورات اتجهت المجتمعات الحديثة بوظيفة المدرسة من مجرد مؤسسة للتعليم إلى مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة الاجتماعية ، كما أصبحت المدرسة توصف بأنها مجتمع صغير ، وبأنها أحد

الأجهزة الاجتماعية ، يدرب عن طريقه المتعلمين على العمل الجماعى وعلى تحمل المسئولية ، حيث يمثلون معنى القانون ، وفكرة الحق والواجب . بل أصبح البعض يصف المدرسة بأنها مؤسسة تنظيمية تقوم على خدمة المجتمع ودراسة البيئة والتعرف عليها ، والوقوف على مواردها واحتياجاتها ، واشتراك الأهالي في تمويل المشروعات وتنفيذها لأن المؤسسة الوحيدة التي ترتبط بجميع أفراد البيئة هي المدرسة . وهكذا تطورت وظيفة المدرسة كمؤسسة اجتماعية ، إلى المساهمة في أعمال المجتمع الكبير بعد أن كانت منعزلة عنه ، وأتاحت للآباء والأمهات أن يدخلوها ليتشاوروا في مصالح أبنائهم ومصالح المدرسة ، وتقدمت المدرسة بخطوات أوسع لتقوم بدور فعال في خدمة المجتمع خلال عصرنا الحاضر.

وهكذا يمكن أن نجمل الوظائف المتكاملة للمدرسة الحديثة فيما يلي :

١ ـ المحافظة على ثقافة المجتمع : كي يبقى المجتمع ويستمر يلزم له أن ينقل ثقافته الحالية إلى الأجيال اللاحقة حتى يقوم هؤلاء بدورهم ، عن طريق المدرسة ، بنقلها لغيرهم ما دام عمر الإنسان قصيراً وتحتاج المحافظة على الثقافة ونموها عنصر الاستمرار المنظم .

٢ ـ تنقية الثقافة وتجديدها : فالثقافة في أي مجتمع قد تتضمن عناصر غير مرغوب فيها ، كعادة شرب المياه مباشرة من الترع أو انتشار البدع ، والأخذ بالثأر ، مثل هذا السلوك لا يرى المجتمع بقاءه واستمراره وتصبح المدرسة مسئولة عن ذلك كماأن عليها أيضاً أن تعمل على التأكيد على عناصر ثقافية أخرى كاحترام ملكية الغير ، والتفكير العلمي وأساليب الإنتاج ، واحترام العمل اليدوي ، كي تتجدد الثقافة ويتطور المجتمع .

٣ ـ تبسيط الثقافة ، والعمل على تجانسها : فالمدرسة مسئولة عن تفاعل ومزج الثقافات المتباينة التي قد يحصلها المتعلم والتي قد تصل في بعض الأحيان إلى التنافر فتعمل المدرسة على تجانس عناصرها حيث يشترك فيها غالبيتهم ، كما أنه من واجبات المدرسة تبسيط الثقافة التي اتخذت أشكالاً شديدة التعقيد خصوصاً في المجتمعات المتقدمة ، إذ أصبح من المتعذر على الطفل الإلمام بها وإدراكها وفهمها إلا بطرق ووسائل تعليمية تمكنه من ذلك.

٤ ـ المشاركة الاجتماعية وبناء المجتمع : كي يصبح الأفراد أعضاء عاملين في

المجتمع ويعيشون فيه ويتكيفون معه فعليهم أن يشاركوا مع الأعضاء الآخرين. والمدرسة الناجحة هي التي تحقق هذه المشاركة بكافة الطرق، وتحقيق المشاركة معناه ربط الأفراد ببعضهم وتماسكهم وتعاونهم لخدمة مجتمعهم.

وقد أصبحت غاية المدرسة الحديثة بناء المواطن الاجتماعي القادر على التفكير والعمل المنتج والمشاركة في العلاقات الاجتماعية والمساهمة في بناء المجتمع وتقدمه، ويتم ذلك عن طريق تنمية قدراته ومعاونته على التكيف الاجتماعي، وامتصاص ثقافة مجتمعه في صورة مُحسنة عن طريق تفاعله مع الجماعات واكتسابه للصفات الإجتماعية التي تؤهله للعيش في مجتمعه. وفي هذا الفصل نقدم الموضوعات التالية:

- المدرسة والمجتمع.
- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.
- أنماط الممارسات الاجتماعية في المدرسة.
- صور العلاقة بين المدرسة والمنزل.

أولاً - المدرسة والمجتمع:

اتجه المربون في السنوات الأخيرة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع. وهم يرون أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها، وأن على المدرسة الديمقراطية أن تساير تقدم المجتمع والحياة الإجتماعية فيه، وأن التربية الوظيفية تقتضي أن تندمج المدرسة اندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي النشاط البناءة في المجتمع، وإن المجتمع يمكن استخدامه «كمعمل خصب» للتربية، وأن مرافق المدرسة بدورها يمكن استخدامها كمركز لنشاط المجتمع، وأن مشاكل الحياة الرئيسة الكبرى يجب أن تكون محور البرنامج المدرسي. وأن اشتراك الأهالي في تخطيط سياسة المدرسة يؤدي إلى تكوين رأي عام يساندها ويؤازرها، كما تؤدي في الوقت نفسه إلى تطوير البرامج المدرسية. ودوام تحسينها، وأن المدرسة عليها أن تعمل على تنسيق جهود المجتمع لتصل إلى تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.

تلك هي بعض الاتجاهات الحديثة في التربية، وقد ترتب عليها اشتداد الحركة الداعية إلى ربط المدرسة بالمجتمع ربطاً وثيق العُرى، بحيث لم يعد لهذه الحركة بقاء في الوقت الحاضر. بل على العكس من ذلك أصبح ينظر لهذا الإتجاه على أنه يدفع الحياة إلى التربية، كما يدفع التربية إلى الحياة.

* المعالم الرئيسة لمدرسة المجتمع: من أهم المعالم الرئيسة التي تتميز بها مدرسة المجتمع، والتي يجب أن تهدف إلى تحقيقها في مدارسنا منها:

١ - إن مدرسة المجتمع تعمل على تحسين مستوى المعيشة للمواطنين، فإن الوظيفة الأساسية للمدرسة الحديثة هي تحسين مستوى المعيشة للأطفال والشباب والراشدين في المنطقة التي تقوم بها. ذلك أن المدرسة تقوم في مجتمع، وعليها أن تعمل على أن يكون الناس فيه أناساً أفضل صحياً وجسمياً وعقلياً وعاطفياً، وأكثر فهماً لغيرهم ممن يختلفون معهم، وأكثر فاعلية ومهارة في العمل وفي المواطنة، وكذلك تعمل المدرسة على تحسين العلاقات بين الجماعة، وتخفيف أثر الفوارق بين الناس، والارتفاع بمستواهم المادي والثقافي.

٢ - مدرسة المجتمع تستخدم البيئة معملاً للتعلم: إن التعلم لا يمكن أن يكون واقعياً إذا تم فقط بين جدران الفصل أو المعمل، أو المكتبة، أو المدرسة. ذلك أننا إذا أردنا حقاً أن ننمي في أطفالنا القدرة على الفهم، وأن نكسبهم المهارات والخبرات الضرورة لنموهم وتطورهم، فلا بد لنا من أن نهيىء لهم جميع الفرص لكي يتعلموا من هذه الحياة عن طريق الاتصال المباشر بها، وكسب الخبرات الواسعة منها، وعن طريق التدريب على حل مشكلاتها. ولا شك أن الكتب وغيرها من معينات المعلم، ذات أهمية كبيرة في العملية التربوية، ولكنها مع ذلك لا تكفي وحدها لتحقيق هذه العملية على الوجه الأكمل. ولعل هذا هو السبب في أن المدرسة الحديثة قد أخذت في فتح أبوابها لتبادل الخبرة بينها وبين المجتمع، عن طريق الاستخدام الصحيح للمصادر البشرية والمادية في كل منهما

٣ - مدرسة المجتمع تيسر استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة: فالمدرسة الحديثة مكان مريح ومناسب، يحوي تسهيلات لجميع المواطنين، يتوجهون

إليه بقصد الدراسة أو العمل أو اللعب. وهي مدرسة مفتوحة بنظام للجميع يستخدمون كل مرفق من مرافقها، مكتبتها، معاملها، ملاعبها، قاعات الإجتماعات بها، مطاعمها، ومركز الرعاية الصحية بها، وفصولها، وحديقتها... إلخ.

ومدرسة المجتمع مركز أيضاً يجتمع فيه الراشدون لعقد الاجتماعات المختلفة أو للتخطيط لنشاط معين. وهي مدرسة يتناقش فيها الآباء لحل مشكلات أبنائهم، ويلعب فيها الشباب ويجد بها وسائل الترفيه والرياضة، ويناقش فيها المواطنون مشروعاتهم للخدمة العامة.

ومدرسة المجتمع هي المدرسة التي تستخدم جميع إمكاناتها، ليست فيها طاقة معطلة، يستخدمها الراشدون ويستخدمها الأطفال والمراهقون، وتستخدم أثناء النهار وفي المساء، وتستخدم خلال العطلات، وهي مدرسة جميع الناس يستخدمون مرافقها في كل وقت وكل مناسبة.

٤ ـ مدرسة المجتمع تنظم خططها ومناهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسة للحياة الواقعية: عند وضع مناهج مدرسة المجتمع، نضع أمامنا ما قاله أحد رجال التربية من «إن الدراسة الحقيقية للمدنية هي دراسة الإنسان» وفي ضوء ذلك القول علينا أن نعيد النظر في خطط مدارسنا، فنضع أمام أعيننا الحاجات الإنسانية الأساسية وعلاقات الناس ببعضهم البعض، علينا أن نجعل كل ذلك محور مناهجنا المدرسية، وأن تتمركز الدراسة في مناهج المدرسة الحديثة بشكل مباشر حول العمليات المتصلة بالحياة البشرية مثل استغلال البيئة الطبيعية، والتوافق مع الأفراد والجماعات، وتبادل الآراء والأفكار والتعرف على وسائل كسب العيش، والعمل على تحسين المستوى الصحي، ورفع مستوى المعيشة وما إلى ذلك، ومثل هذه المناهج تساعد على تربية التلاميذ في جميع النواحي، لأنها تجعل خبراتهم خبرات واقعية وحيوية وذات معنى لهم، وتؤدي إلى إدراكهم لدورهم الهام في المدرسة وفي المجتمع.

٥ ـ مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها: مدرسة المجتمع هي المدرسة التي تناقش وتخطط برامجها وسياستها العامة بتعاون وإسهام الآباء وقادة المجتمع ورجال الأعمال فيه، وباشتراك

المزارعين والعمال وأصحاب المهن، وبإسهام مندوبين عن الحكومة والمؤسسات المحلية وجميع المواطنين ممن يهتمون بشئون التربية والتعليم وبمستوى المعيشة في مجتمعهم.

٦ - مدرسة المجتمع تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية وتعمل على تطويرها: تهيىء المدرسة خبرة شخصية دائمة في الحركة الديمقراطية التعاونية لمجتمعنا الجديد، فكل من المدرسة والمجتمع مواقف حية يتعلم فيها المواطنون أسس الديمقراطية وأساليب التعاون، ويمارسونها ممارسة حقيقية ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتوافق في مجتمع ديمقراطي متعاون.

٧ - مدرسة المجتمع تؤدي إلى التوافق الاجتماعي: فمدرسة المجتمع لا تعمل بمعزل عن سائر الهيئات التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة. وهي تحمل على عاتقها مسئولية الربط بين هذه الهيئات حتى تعمل جميعها في تعاون وثيق دائم للوصول إلى هذا الهدف، ذلك أن المدرسة الحديثة تؤمن بأن المجتمع المحلي يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون ويعملون متعاونين متآزرين. وتؤمن المدرسة الحديثة أنها ذات مسئولية بارزة في حل مشكلات المجتمع، وإنها بتعاونها مع الوسائط التربوية الأخرى، تستطيع الإسهام في حل هذه المشكلات[1].

والمدرسة جزء أساسي وضروري في المجتمع الحديث ولها تركيبها البنائي، وكيانها الوظيفي وكلاهما نابع من ظروف المجتمع ويخضع للدوافع والمواقف السائدة بالمجتمع. والمدرسة الحديثة لها مظاهر ومكونات المجتمع فهي تشكل مجموعة من الناس يرتبطون مع بعضهم في جماعات تربطهم أهداف عامة واحدة، ويعيش أفراد هذا المجتمع في كنف ضوابط ونظم اجتماعية.

ومقومات المجتمع المدرسي أكثر وضوحاً من المجتمع العام لطبيعة الوضع الاجتماعي للمدرسة، فأهدافها محددة وضوابطها منظمة وقيادتها مباشرة،

---

(١) **أحمد كمال، وعدلي سليمان، المدرسة والمجتمع**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص ص ٣ - ٥.

وعلاقاتها واضحة، كما أنها تتجانس بشكل عام من ناحية أعمار المنتمين إليها من كل مرحلة.

ولكي يحقق المجتمع المدرسي وظيفته الاجتماعية لا بد وأن تتسع واجباته كي تشكل المسئوليات التالية:

- مسئوليات اجتماعية داخل بيئة المدرسة نفسها بجانب مسئولياتها التقليدية نحو تعليم وتربية أبنائها. ومن هذه المسئوليات الاجتماعية الجديدة هي تنظيم العلاقات الإنسانية التي يجب أن تسود بين أفراد هيئة التدريس أنفسهم وبين الطلاب.

- مسئوليات خارج بيئة المدرسة تتناول المجتمع المحلي المحيط بالمؤسسة التعليمية نفسها وفي هذا المجال تقوم المدرسة بوظائف إجتماعية خارج حدودها، إن المدرسة في مسئولياتها هذه ستتيح للبيئة المحلية الاستفادة الكاملة من إمكاناتها ثقافياً وترويحياً، وبذلك تصبح للمدرسة وظيفة اجتماعية بجانب وظائفها السابقة، وتتحول إلى مركز إشعاع إجتماعي وثقافي في المجتمع المحلي.

- مسئولية تأييد ومؤازرة المجتمع بجميع مؤسساته وإمكاناته وموارده البشرية، والمادية، بقصد تعاونها مع المدرسة في تحقيق وظائفها وخاصة وظيفتها الاجتماعية، ومن المُسلّم به أن المدرسة تعجز بدون تعاون الأسرة التي نشأ فيها الطالب عن إتمام رسالتها وتأدية واجبها، كذلك فإن الدولة مهما قدمت من إمكانات ورصدت من إعتمادات مالية لا يمكنها بمفردها مواجهة جميع الاحتياجات للمؤسسات التعليمية الحديثة، لذلك فقد أصبح تعاون الأهالي ومشاركتهم الشعبية ضرورة حتمية حتى يمكن للمدرسة أن تحقق أهدافها الاجتماعية.

والذي يجعل المدرسة في مقدمة المؤسسات التي تسهم بالخدمة الاجتماعية وتحقق مسئولياتها السابقة بنجاح قد يرجع إلى حكم وضعها وإمكاناتها وما يتوافر لديها من أسباب وظروف نذكر من أهمها:

أ - إن المدرسة متخصصة في التربية والتعليم والعالم الآن يؤمن بالتخصص ويجب أن يكون عملها في المجتمع امتداداً لتخصصها في داخلها.

ب ـ إن إمكانات المدرسة ميسرة ومن السهل استخدامها فهي غالباً في الجهات الآهلة بالسكان ويمكن لأبناء المجتمع الوصول إليها ومزاولة أنشطتهم التعليمية والترويحية فيها.

ج ـ إن المجتمعات النامية لا يمكنها أن توفر إمكانات تشابه المدرسة لمزاولة برامج تعليم الكبار أو إنشاء أندية ومراكز اجتماعية وبرامج لتنظيم أوقات فراغ أبناء المجتمع.

د ـ إن معظم المدارس لا تعمل أكثر من ثمانية ساعات يومياً وهناك العطلة الأسبوعية والإجازات الرسمية والصيفية، التي قد تمتد إلى شهور ثلاثة أو أكثر، ويمكن استخدام إمكانات المدرسة خلال هذه الفترات.

هـ ـ إن بالمدرسة هيئة تدريس وفنيين ممن لهم دراية بشئون التربية والتعليم والترويح وهذا يساعد المجتمع على الاستفادة من المؤسسات التعليمية ويوفر كثير من الجهود والأموال لإيجاد مثل هؤلاء القادة للقيام بالخدمات المطلوبة للنهوض بالمجتمع.

و ـ إن امتداد وظائف المدرسة إلى خارجها في المجتمع يساعدها على تحقيق أهدافها بالنسبة لطلابها، لأن الطالب يعيش معظم أوقاته في مجتمعه، فإذا صلح المجتمع الخارجي أصبح أعضاؤه على درجة من الثقافة والعلم والمواطنة الصالحة، قد يساعد ذلك المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها نحو أبنائها.

ز ـ إن قيام المدرسة بخدمة المجتمع قد يتيح في مناسبات كثيرة قيام الطلاب أنفسهم بالمساهمة في وظائف المدرسة الجديدة نحو المجتمع، وبذلك تتاح فرص أخرى لإعداد طلابها إعداداً صالحاً وتزويدهم بخبرات نافعة لها أثرها في مستقبل حياتهم وفي تقدم المجتمع[٢].

ومن المتعارف عليه أن المرحلة الابتدائية، عادة أقوى مراحل التعليم اتصالاً بالمحيط البيئي وربما كانت المدرسة الابتدائية في محيط القرية بالذات أهم تنظيم رسمي يأنس إليه الأهالي. ومعلم القرية في الريف العربي يستمتع بمنزلة لا يستمتع بها زميله معلم المدينة. ولكن مدى اندماج المعلمين في المحيط البيئي ـ

(٢) المرجع السابق، ص ٨١.

ريفياً كان أو مدنياً ـ يتوقف على عدة عوامل منها: مدى وعي المعلمين بمشكلات البيئة، وكذلك مدى إحاطتهم بالخدمات التي يمكن أن يقدموها إلى هذه البيئة، ثم هناك أيضاً عامل يتصل بوجود عناصر واعية بين الأهالي يمكنها الإسهام في إيجاد فعاليات مشتركة بين المدرسة والبيئة.

على أن موضوع الإلتحام ـ أو زيادة الاتصال ـ بين المدرسة والمحيط البيئي لم يحظ عندنا إلا بقسط ضئيل من المحاولات والدراسات أو بعبارة أخرى لم يحظ بدراسات تحليلية كافية في المحيط العربي، وعلى المتخصصين في اجتماعيات التربية يقع هذا العبء، ولكن هذا لا يعني التوقف عن تقديم بعض المقترحات ذات الصيغة العملية في هذا الشأن.

الاستفادة من عناصر البيئة في محتوى الدراسة: من البيئة المحلية تستطيع المدرسة أن تشتق كثيراً من المواد التعليمية، فالبيئة مملوءة بالعناصر التي تهم تلاميذ المرحلة الإبتدائية خاصة أن يفهموها، إنهم يريدون أن يعرفوا الكثير عن الأشياء وعن الأحياء التي تحيط بهم أو يكون لهم نوع من الاتصال بها. والأطفال في صغرهم يكونون أكثر التصاقاً ببيئاتهم فهم في الغالب لا يستطيعون الانفصال عنها إلا بصحبة ذويهم أو بصحبة الكبار. وحيث أن العناصر البيئية، أو المكونات الرئيسة للبيئة قد تختلف في المدن عنها في القرى بشكل يؤدي إلى خلق نوع من التمايز بين البيئتين فأننا يجب أن نفرق بين المحتوى التربوي المناسب لبيئة المدينة، والمحتوى المناسب للبيئة الريفية.

غير أن هناك حقائق ثلاثاً ينبغي أن نتذكرها قبل إحداث أي تكييف لمحتوى المواد التربوية، أهمها:ـ

أولاً: إن أطفال المدن وأطفال الريف هم أعضاء الغد، مجتمع واحد وإنهم سيسعون لتحقيق أهداف واحدة وتقتضي هذه الحقيقة أن يكون هناك قدر من الأفكار والمعارف المشتركة التي يلزم تزويد هؤلاء الناشئين بها حتى يسهل تفاهمهم ومن هنا ينبغي أن يعرف ساكن المدينة شيئاً عن حياة القرى ومناشط الريف ومشكلاته، كما ينبغي أن يعرف ساكن الريف شيئاً من حياة المدن ومشكلاتها ووسائل الحياة فيها.

ثانياً: إن أهداف التربية فيها ـ ومنها أهداف التعليم الابتدائي ـ موحدة بالنسبة

للمجتمع ككل، أي بريفه وحضره. وطبقاً لذلك ينبغي أن تكون المناشط الدراسية سواء كانت ذات طابع مدني أو ريفي، موصلة لتحقيق هذه الأهداف.

ثالثاً: إن مبدأ تكافؤ الفرص يقتضي أن تكون مدرسة القرية ومدرسة المدينة متحدتين في درجتها، بحيث لا تحدث بسبب المشكلات المتصلة بالمستوى، إعاقة تلاميذ أحد النوعين من متابعة الدراسة. ولكن تدل النظرة العادية على وجود تمايز يصل إلى حد التباين، بين حياة المدينة وحياة القرية في معظم دول العالم العربي، فسكان المدن أعلى اجتماعياً واقتصادياً، ومباني المدينة وشوارعها أنظف وأجمل. وفي المدينة مناشط تجارية تختلف عن مناشط القرية في ذلك، فتخصص التجار في سلعهم أكثر، وأسواق الجملة وأسواق البيع للجمهور أكثر تنظيماً. وتعتبر بعض المدن مراكز صناعية هامة، وحيث توجد الصناعة يوجد محيط عمالي صناعي، يختلف في كثير من النواحي عن المحيط العمالي الزراعي السائد في القرية. وتحظى المدينة في العادة عندنا بخدمات أوسع، فمراكز إطفاء الحريق، والإسعاف، والمستشفيات، والأنواع المتعددة أو المتخصصة من المدارس والحدائق العامة، وما إلى ذلك من أمور تتميز بها مدننا، وتفتقر إليها قُرانا. ثم في المدن من الملاهي والأندية ووسائل الترفيه ما لا يتيسر عادةً لسكان القرية، وفي المدينة مشكلات تتصل بالازدحام الظاهر في الشوارع وفي المواصلات، وتتصل بضيق المحيط الذي يمكن أن يتحرك فيه الأطفال بحرية. وهناك ملامح أخرى غير ذلك وهي ملامح تنعكس على مواد القراءة والكتابة التي تقدم إلى الأطفال، كما ينبغي أن تكون موضوعاً للمناقشة والدراسة.

وفي القرية العربية تبدو البيوت متواضعة ومناشط التجارة محدودة ومظاهر حرمان من وسائل الراحة والترفيه، المتيسرة لسكان المدن، ولكن أطفالها قد يتيسر لهم من الخبرات ما يمدنا بمادة خصبة للعملية التربوية. فهم يشاهدون البَذرَ والحصاد، وبيع الغلال، ويسمعون عن ارتفاع منسوب المياه، وما إلى ذلك من أمور تصلح لأن تكون مادة تعليمية يقوم عليها التدريب على المهارات الحسابية. والطفل يرى النبات ينمو ويرى أوراق الأشجار تتساقط في الخريف ثم تعود إلى الاخضرار في الربيع، ويرى الظواهر المتصلة بتربية الدواجن والحيوانات وتكاثرها وما إلى ذلك مما يقدّم أسئلة كثيرة تتطلب الإجابة، ويصح أن تكون جزءاً

رئيساً من دراسته للمعلومات الحياتية. وهناك مشكلات تتصل بالوقاية من الأمراض المنتشرة في الريف، وبمشكلات النظافة، والتهوية، وما إلى ذلك مما يصح أن يكون مادة للتثقيف الصحي.

والتلاميذ في كل من المدينة والقرية يحبون أن يفهموا أو يناقشوا بعض العادات والتقاليد المحيطة بهم. من هنا كانت دراسة حياة الناس وأسس علاقاتهم الاجتماعية، وعرض الجو الاجتماعي المحلي بشكل مناسب من الأمور التي يصح، بل ينبغي، أن تتصل بها موضوعات الدراسة في المدرسة، كما يجب - كلما كان ممكناً - أن نناقش مثل هذه الموضوعات في ضوء العادات والتقاليد السائدة في المجتمع ككل.

كيف يمكن توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها؟ وما الصلات الحيوية التي يمكن أن تنشأ بين المدرسة والمجتمع؟ بمعنى آخر ما هي المعابر التي يمكن إقامتها لتصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بها؟ نقدم بعض صور العلاقات التي يمكن أن تكون بين المدرسة والمجتمع المحلي، والتي أهمها:

١ - **العلاقة بين المنزل والمدرسة**: هذه الصلة على جانب كبير من الأهمية (وسوف نتناولها بالتفصيل فيما بعد) لأن المنزل يشترك مع المدرسة في عملية التربية، ولا يمكن أن تستقيم تربية التلميذ في المدرسة ما لم تتضافر الجهود بين المنزل والمدرسة، وتأخذ صورة العلاقة بين المنزل والمدرسة في لقاءات الآباء مع المدرسين، ومجالس الآباء، وزيارة المدرسين لأولياء الأمور، وغيرها من اللقاءات التي تدعم صلة المنزل بالمدرسة.

٢ - **المجالس الاستشارية**: تستطيع المدرسة أن توثق صلتها بالمجتمع الخارجي في صورة أوسع بإنشاء المجالس الإستشارية، من بعض أفراد المجتمع المثقفين المهتمين بالتعليم، بصرف النظر عن كونهم من أولياء أمور التلاميذ، ويتكون هذا المجلس مثلاً من موجه ووكيل المدرسة، واثنين من المدرسين، وعدد من أهالي المجتمع المحلي، يمثلون اتجاهات مختلفة، ويستطيع هذا المجلس أن يرشد المدرسة وتستنير برأيه، ويهديها إلى آراء الأهالي وآمالهم، وأن يدعو الأهالي إلى قبول تأييد المدرسة في رسالتها، وتدعيم أواصر العلاقات معها للأخذ بيدها للنهوض برسالتها.

ويصح أن تغذي هذه المجالس الاستشارية للمدارس المختلفة، المجلس الاستشاري بالمنطقة التعليمية، وهنا يجب أن ينضم إلى هذه المجالس من يكونون قد تخصصوا في علوم التربية، فتكون هذه المشاركة مساهمة إيجابية من أهالي الأقاليم المحيطة بالمدرسة.

٣ ـ **الاتصال بالهيئات المحلية**: وهذا الاتصال يتم عن طريق دعوة الخبراء في البيئة إلى المدرسة أو عن طريق قيام المدرسة أو بعض فصول المدرسة بزيارة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجودة في البيئة

فعن طريق الزيارات هذه يمكن التعرف على دورها في خدمة المجتمع المحلي ويقدر التلاميذ جهودها وتبصرهم بدورها وكيفية التعامل معها. ومن أمثلة هذه المؤسسات: المستشفيات، والوحدات الاجتماعية، والوحدات الزراعية، ومركز الشرطة، ومركز البريد، والأطفائية، والمكتبات العامة والأندية الاجتماعية وغيرها مثل بعض المصانع والحرف المختلفة.

ففي دعوة الخبراء والأشخاص الموثوق بهم يمكن الاعتماد عليهم في الإدلاء بمعلومات وتقديم خبرات ومهارات مارسوها. مثال ذلك أن تدعو المدرسة مهندس زراعي لزيارة المدرسة، والإدلاء ببعض المعلومات عن شئون الزراعة والري التي قد تكون موضوع دراسة التلاميذ. وقد تدعو طبيب الوحدة العلاجية للتحدث عن شئون الصحة، وقد تدعو رجل الإطفاء أو الإسعاف أو عسكري المرور أو رئيس الحي، وغيرهم لشرح أعمالهم. ولا شك في أن هؤلاء جميعاً يقدمون معلومات أو بيانات أو خبرات أوفى وأوضح مما قد يقوله المدرس في موضوع الدرس. لأن مثل هذه المعلومات والبيانات والخبرات إنما أتت من مصدرها الأولي، فضلاً عما في هذا من إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتحدث إليهم والتعرف بهم وتنمية الروابط الاجتماعية معهم.

ويحسن أن يتصل المدرس بالخبير إذا دعاه ليؤكد له ضرورة التحدث إلى التلاميذ وفق مستواهم لغة ومادة. ومثل هذه الدعوات قد تتم عن طريق نشاط يقوم به التلاميذ يتمثل في كتابة الدعوات، وتولّي عملية إرسالها أو توصيلها إلى أصحابها. وتَعَلُّم كيفية استقبال الضيوف، والاستماع إليهم، ومناقشتهم، وآداب الحديث، إلى غير ذلك من النواحي التي يحتاج إليها التلميذ، بقدر حاجته إلى المعلومات

العلمية في دروسه العادية.

أما زيارة المؤسسات الموجودة في البيئة مثل المركز الاجتماعي ومركز الشرطة وغيرها، فيمكن للمدرسة أن تعد زيارات منظمة لبعض هذه الهيئات فيدرس التلاميذ أوجه النشاط بها، ويتحدثون إلى القائمين عليها، ويوجهون إليهم ما أعدوه من أسئلة، ويناقشونهم في النواحي التي تهمهم، ويسجلون عنهم ما يلزمهم من معلومات وغيرها. ولهذا فوائد كثيرة منها الشعور بالاطمئنان عند محادثة الكبار، والتعود على استقاء المعلومات من مصادرها الأصلية، وتقدير جهود الغير، وأدوارهم في النهوض بالمجتمع كذلك يؤدي هذا النشاط إلى اتساع أفق التلاميذ ومجالهم الإجتماعي. وبذا تدخل هذه المؤسسات ضمن دائرة اهتمامهم فيتابعونها بالملاحظة ومواصلة الوقوف على أخبارها وتقدمها.

كذلك قد يكون لهذه الزيارات أثر في تكوين ميول مهنية عند التلاميذ تعينهم في مستقبل حياتهم على حسن اختيار المهنة التي تتفق واستعداداتهم والتي يمكنهم أن ينتجوا فيها أطيب الثمرات(٣).

٤ ـ **التقارير والسجلات والخرائط**: ويتصل بما سبق قيام التلاميذ بفحص سجلات هذه المؤسسات وتقاريرها وإحصاءاتها وجمع ما يمكن منها، ونقل الميسور من الخرائط والرسوم من بعضها، وعقد حلقات لدراسة هذه المعلومات، وهذا ينمي لدى التلميذ عادة الحكم على الأشياء بالاستناد على الأدلة الإحصائية والبيانية، فضلاً عن مقارنة الوقائع بعضها ببعض والربط بينها، وتنمية القدرة لديهم على حل المشكلات الاجتماعية حلاً موفقاً، وتقدير العواقب، والتنبؤ بما عساه يحدث في البيئة المحلية، والمشاركة الإيجابية للنهوض بها.

٥ ـ **الزيارات والمحادثات الشخصية**: كما يتصل بما سبق كذلك قيام التلاميذ بزيارات فردية أو جماعية لبعض جهات البيئة أو سكانها، مثل زيارة الفلاح في حقله، أو التاجر في متجره، أو الصانع في مصنعه، وهناك يتحادثون معهم، ويحصلون على بيانات ومعلومات لازمة، ويقدرون جهدهم وعملهم وظروفهم، ويقارنونها بغيرها من الجهود التي يشاهدونها، فيكتسبون المعارف،

(٣) أبو الفتوح رضوان وآخرون، **المدرس في المدرسة والمجتمع**، القاهرة: مكتبة الأنجلة المصرية، ١٩٧٨، ص ٢٥٩.

ويحترمون العمل اليدوي والجهد المبذول، وقيمة العمل.

٦ - **المتاحف والآثار والمعارض**: كذلك يمكن للمدرسة أن تفيد مما يوجد في بيئتها من متاحف وآثار ومعارض، وكلها أماكن صالحة لأن يتفقدها التلاميذ ويتعرفوا عليها، ويلموا بها. كما يمكن للمدرسة أن تقوم بدورها بعمل متاحف ومعارض، وفق إمكاناتها، تعرض فيها أوجه نشاطها خصوصاً ما تراه متعلقاً ببيئتها ومفيداً لأهلها، فقد تعرض المدرسة في بيئة زراعية، عرضاً مصحوباً بالشرح، بعض أنواع الدواجن، وبعض أنواع الجبن التي تصنعها، وبعض الحبوب التي زرعتها، ولا شك في أن مثل هذا العرض يجذب أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، لأنهم سيجدون في التعرف على محتوياته فائدة لهم، وقد يشتركون فيه، فيستفيدون ويفيدون.

٧ - **الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع**: والمقصود بالدراسة على الطبيعة، الإتصال المباشر بالبيئة تحت إرشاد المدرسة وتوجيهها وحصول التلاميذ على الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والقيم، فالطبيعة المحيطة بالمدرسة من حقول وحيوان وإنسان ومرافق، وعلاقات ومبان وجسور ومنشآت مختلفة، بمثابة كتاب حي محسوس يمكن للتلميذ أن يتصفحه عن رغبة ويتحرك فيه بجسده وكل حواسه، فهذا أفضل في كثير من الأحيان من مجرد الدراسة النظرية التي تنحصر في الفصل وفي الكتاب. ومن ثم يمكن للتلاميذ أن يقوموا بمشاهدات في بيئتهم بقصد الدراسة والتأمل وجمع البيانات، ولا شك أن هذه المعلومات والحقائق تكون أثبت في ذهن المتعلم من تلك التي يلقيها عليه المدرس، كما أنها تكون أكثر تشويقاً.

كما يمكن أن تكون مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة ومسائله محوراً لتدريس المدرس، ويمكن أن تدور حولها الدروس (كما سبق ذكرها) حيث تستطيع المدرسة أن تستغل كثيراً من خامات البيئة في أوجه نشاطها، حيث يمكن الحصول على هذه الخامات بثمن زهيد أو ربما بدون ثمن، فقد تتوافر أنواع من النباتات وجذورها الجافة، والأخشاب وبعض المنتجات الزراعية، تستخدمها لأعمال يدوية وخامات يصنعها التلاميذ.

٨ـ **المخيمات الدراسية**: إقامة المخيمات نوع من الدراسة المنظمة على الطبيعة وفرصة لبحث مشكلات المجتمع، والمساهمة في خدمة البيئة، فيمكن

لتلاميذ المدرسة إقامة مخيمات في عطلة الصيف، لدراسة نواح معينة في البيئة.

وقد يتضمن برنامج هذه المخيمات في العادة زيارات ومقابلات وجمع المعلومات وعقد اجتماعات لتدارس الموقف وتحديد مشكلات البيئة المحلية وكيفية العمل على المساهمة في حلها والمشاركة الإيجابية فيها، وتكون للمخيمات قيمة في تكوين اتجاهات سليمة وعادات اجتماعية مرغوب فيها، والاعتماد على النفس، والتحمل والصبر، وتقدير العمل اليدوي وشغل وقت الفراغ، هذا فضلاً عن أن المخيمات فرصة لإثارة اهتمام التلاميذ ببعض مشكلات المجتمع التي يصح أن ترتكز عليها الدراسة بعد عودة التلاميذ إلى الإنتظام في مدارسهم.

٩ - **النهوض بالمجتمع وخدمة البيئة**: يحدث أحياناً أن تكون هناك مشكلات محلية يمكن أن تسهم المدرسة في حلها مع أهالي المنطقة، فالرغبة في إنشاء ناد أو جمعية تعاونية، أو الرغبة في مكافحة الآفات الزراعية، أو جمع المحصول، أمر يمكن أن يتعاون فيه معلمو المدرسة مع المجتمع.

كما يمكن أن تدعو المدرسة أهل البيئة لسماع سلسلة محاضرات أو حضور دراسات منتظمة سهلة، في موضوعات توعية في نواحي كثيرة تهمهم، وقد يتضمن البرنامج مشاهدة أفلام تثقيفية، تتصل باقتصادياتهم وصحتهم وغيرها، ويمكن أن نوجز هنا النواحي التي تسهم فيها المدرسة في خدمة البيئة خلال العطلات الدراسية:

- في النواحي الصحية: تقوم بردم البرك والمستنقعات، والاشتراك في حملات التوعية والدعاية ضد الأوبئة والأمراض، ومكافحة الحشرات والآفات، وكنس الشوارع، وتنظيف الشواطىء، وإنشاء مركز للإسعافات الأولية، والمعاونة في تسجيل المواليد والوفيات، والمشاركة في حملات التوعية بالتبرع بالدم، والاشتراك في جمعيات الهلال الأحمر.

- في النواحي الاقتصادية: تقوم المدرسة بتدريب الفتيات في بعض الأعمال المنزلية، وإنشاء مراكز التدريب المهني، وتشجيع الأهالي على اقتناء وتربية أنواع محسنة من الدواجن، والاشتراك في التوعية نحو ترشيد الاستهلاك وزيادة الانتاج والاعتماد على الصناعات المحلية، وتشجيع الأهالي على الاستثمارات المحلية. وزيارة الحقول النموذجية واستخدام الوسائل الحديثة في الزراعة.

- في النواحي الاجتماعية: قد تعمل المدرسة على إنشاء الأندية الاجتماعية والريفية لاستثمار وقت فراغ الشباب، والقيام بحملات توعية اجتماعية لمحاربة أساليب الشعوذة والسحر، ومكافحة الإدمان وإيضاح مساوىء التدخين، وتنظيم حفلات الأعياد والمناسبات القومية، وتعريف الأهالي بمعناها ومغزاها، والمساهمة في إنشاء جماعات لمساعدة المحتاجين والتبرع من أجل مناصرة المجاهدين في كل مكان.

- في النواحي الثقافية: تعمل المدرسة على إنشاء فصول محو الأمية والمشاركة فيها والدعوة إليها، ونشر الوعي الثقافي وعقد الندوات والمؤتمرات الثقافية والدينية، وتشجيع الأهالي على زيارة المعارض والمتاحف والمكتبات، وتنظيم رحلات ثقافية لزيارة معالم البلاد، وتشجيع المثقفين على إصدار صحيفة محلية والمشاركة بالرأي، وعمل المسابقات الثقافية، وتشجيع الفنون الشعبية، والقيام بأبحاث عملية لدراسة بعض الظواهر في المجتمع والعمل على حلها أو إيجاد الحلول المناسبة للقضاء عليها، والمساهمة في يوم المرور، والمشاركة في حملات التوعية القومية.

وجدير بالذكر أن نقدم خبرة مدارس الصين في خدمة المجتمع المحلي على مستوى التعليم الإبتدائي، وسنقدم هنا ما يقوم به تلاميذ هذه المرحلة في مدارس المدن.

تنظيف الحدائق العامة والطرق، وتنظيف المدارس والمناطق المحيطة بها، وتفيد بعض المعلومات أن مجموعة من أطفال المرحلة الإبتدائية قد اتفقوا مع إحدى دور الخيالة على الإسهام في تنظيفها في أوقات معينة من كل أسبوع، فكانوا يذهبون عادةً في هذه الأوقات ومعهم أدوات التنظيف وكانوا يعملون بشيء من الدقة والنظام لدرجة أن دار الخيالة اعترفت بأن عملهم أدق من عمل الكبار، وعللت ذلك بأن أجسامهم الصغيرة كانت تساعدهم على الدخول تحت المقاعد لتنظيفها، وكثيراً ما كوفىء هؤلاء الأطفال بأن سُمح لهم بمشاهدة العرض مجاناً.

وهناك أطفال يترددون على بعض المصانع مرتين أو ثلاثاً، بعد الانتهاء من المدرسة متطوعين لممارسة بعض الأعمال الإنتاجية، فبعضهم مثلاً يذهب إلى محلات إنتاج لعب الأطفال ليساعدوا في تجميع أجزائها، أو في تحشية الدمى، أو

في رصها بالصناديق ، وبعضهم يذهب إلى مصانع الأغذية المحفوظة ليساعد في استخراج البذور أو في إعدادها في أكياس أو في تغليف الحلوى والفاكهة .

وبعض من الأطفال يذهبون عندما تشتد حرارة الجو إلى محطات الحافلة ليقدموا ماء الشرب للسائقين والجباة، وهؤلاء الأطفال يأخذون معهم الماء والأكواب كما يأخذون مناشف ومحلولاً مطهراً ليتمكنوا من تطهير الأكواب وحفظها نظيفة ، وكثيراً ما يكتب السائقون والجباة، خطابات يشكرون فيها هؤلاء الأطفال ويمتدحون روحهم الطيبة .

وعندما تكون هناك مشروعات أو حملات توعية اجتماعية يقوم هؤلاء الصغار أحياناً بالإسهام فيها ببرنامج مناسب لهم ، فإذا كانت هناك مثلاً حملة توعية صحية . فإن جماعات منهم تذهب إلى محطات ووسائل النقل ونواصي الطرق رافعين أعلامهم وهم ينشدون بعض الأناشيد، ويلقون بعض الأحاديث المناسبة ، ويرددون صيحات مثل «لا تبصقوا في الشارع»[٤] .

هذه نماذج مما يمارسه الصغار ، وكل تلميذ من هؤلاء يحمل سجلاً يدوّن فيه نشاطه الدراسي ونشاطه في ميدان العمل وخدمة البيئة ، وهناك مراجعة لهذه السجلات من رفاق الطفل ومن المدرسين ومن الآباء ويظهر أن الأطفال يستمتعون بالإسهام في هذه المناشط الاجتماعية المفيدة ، وهم نتيجة لذلك متيقظون لما يجري حولهم في دنيا الواقع كما أنهم ذوو اتجاهات إيجابية نحو كل من المدرسة والعمل اليدوي وخدمة المجتمع المحلي. وبالإضافة إلى ما يستفيده الأطفال من خبرات عن طريق العمل في ميادين الحياة الحقيقية ، نجدهم ينشأون نشأة فيها استقلال ، ويعرفون كيف يتفاوضون مع المؤسسات المختلفة وكيف يدبرون شئونهم[٥] .

ثانياً: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة :

المدرسة وحدة اجتماعية لها طابعها ذات التنظيم الاجتماعي الخاص بها وهي مجتمع محلي Comunity بمعنى أن بها أطفالاً يعيشون معاً ، ويشتركون في نمط معين من الحياة ، ولكنهم ليسوا جميعاً على شعور بتنظيمها وأهدافها .

(٤) أحمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمي**، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ص ٢٤ - ٢٥ .
(٥) المرجع السابق ، ص ٢٥ .

والمدرسة باعتبارها واقعة في إطار المجتمع العام المحيط بها ينبغي أن تنعكس عليها صورة هذا المجتمع العام، بمعنى أن ما يحدث في المجتمع من تصرفات وإجراءات يقتبس بعضه بصورة ما في الحياة المدرسية، ففي هذا نوع من تربية الناشئين على ممارسة أدوارهم كأعضاء كاملي العضوية في المجتمع حين يتخرجون إليه.

إن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية من الأهمية بحيث ينبغي أن نفرد لبعض جوانبها مجالاً يساعد على إبراز هذه الأهمية. ومن الأسباب التي تبرر ذلك أيضاً أن هذه الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها المدرسة كثيراً ما تهمل بسبب ضعف الوعي بها. وفيما يلي نقدم أهم الجوانب المتصلة بهده الوظيفة أو أهم الأدوار الاجتماعية للمدرسة الإبتدائية.

أ - عملية التنشئة الاجتماعية Socialization :

هي تلك العملية التي عن طريقها يحصّل الفرد القيم السائدة الرئيسة في المجتمع، والأساليب المتعارف عليها في الحياة الاجتماعية، والتعبيرات التي تصاغ بها هذه القيم والأساليب في معايير يقرها أفراد المجتمع[٦]. ومما يساعد على تحصيل هذه القيم والأساليب في المرحلة الإبتدائية أن المدارس الإبتدائية أماكن يتعلم فيها الأطفال أن يعيشوا معاً، وإنه عن طريق التنظيم والإشراف الواعي يمكن أن يوجه هؤلاء الأطفال إلى السير على نمط الحياة الذي نريدهم أن يسيروا عليه في مقتبل عمرهم. أي أن المدرسة الابتدائية تهيىء جواً اجتماعياً يساعد على التنشئة الاجتماعية. والأمر ليس بالبساطة التي تبدو بها، فهناك صعوبات تواجه المدرسة الابتدائية في ذلك، من هذه **الصعوبات** ما يتصل بالتنشئة المتوازنة للطفل باعتباره فرداً وباعتباره اجتماعياً. فالنظر إلى الطفل باعتباره فرداً: أمر قد يتطلب إتاحة الفرصة له لإثبات ذاتيته والتعبير عن نفسه باعتباره إنساناً له استقلاله، وله قدراته واستعداداته التي قد تظهر في مجمل تنافسه مع الآخرين. والنظر إلى الطفل باعتباره اجتماعياً لا يمكنه أن ينشأ إلا في وسط اجتماعي أمر يدعونا إلى تدريبه على التعاون مع الآخرين وعلى تهيئة الجو الذي يرعى فيه كل فرد صالح الجماعة التي تعيش معه. وهكذا من أجل تربية

(٦) D. Mitchell, **A Dictionary of Sociology,** london: 1968, p 194.

الجانب الفردي في التلميذ نجد أن أمراً كالتنافس بين التلاميذ في ناحية التحصيل والتفوق الدراسي من الأمور التي يمكن تشجيعها بينهم بطريقة حكيمة بحيث لا يستغلها المتفوق ضد صالح الآخرين، وبحيث لا يعاني المتخلف من الشعور بالنقص. ومن أجل تربية الجانب الاجتماعي في التلميذ نجد أن جمعيات النشاط المدرسي بل وسائر ألوان النشاط الجماعي يمكن أن تسهم بقسط كبير في تكوين بعض العادات الاجتماعية المرغوب فيها مثل عادات التعاون والتفاهم عن طريق المناقشة ثم اتخاذ القرارات والالتزام بها. صحيح أن المعلمين في مثل هذه الأمور سيكون لهم أثرهم الكبير في توجيه التلاميذ، وأنهم لن يتركوا للصغار مطلق الحرية فيما يفعلون دون تدخل أو توجيه مباشر، لكن هذا التدخل من جانب المعلمين لا ينقص من قيمة التدريب الذي يمر به التلاميذ في أثناء نشاطهم الجماعي ولا من أهميته في تكوين طريقة واضحة للتعامل مع الآخرين أو الإسهام في الحياة الاجتماعية في المستقبل.

ومن بين الصعوبات صعوبة ثانية تتصل بما يحدث في مجتمعاتنا أحياناً من تعارض بين القيم المدرسية والقيم السائدة في المجتمع أو في الوسط الاجتماعي الذي جاء منه التلاميذ، وعلى المدرسة، من أجل تثبيت القيم التي تريدها وتؤكدها، أن تهيىء المواقف المختلفة التي يمارس فيها الناشئون مناشط معينة أو سلوكاً يمكن نقده في ضوء هذه القيم. ونحن لا نتوقع أن تكون المرحلة الابتدائية وحدها، دون تدخل من المراحل التعليمية التالية ودون استعانة بالوسائل الثقافية الأخرى، كافية لإحداث تغييرات كبيرة أو سريعة في هذا الاتجاه، ولكن أهمية تقديم مثل هذه القيم في المرحلة الابتدائية، بقصد إثراء الثقافة أو تطويرها، تتلخص في كون ذلك محاولة لتفتيح أعين الناشئين على بعض الجوانب الثقافية المختلفة، كما أنه أيضاً محاولة لتدريبهم على اختيار القيم التي ينشئون في ظلها، وأن يأخذوها كمسلمات لا تقبل الجدل، كما أن ذلك يمكن أن يكون أساساً تنطلق منه وسائل الإعلام وتبني عليه المراحل التربوية التالية.

ولكي نتبين تعقد هذه الصعوبة الثانية نشير إلى بعض الجوانب الثقافية التي يحس المتنورون بأنها مختلفة عن روح العصر: هناك مشكلة التمييز بين الفتى والفتاة في دائرة الأسرة وفي دائرة المجتمع المحلي بل المحيط الاجتماعي العام، وهناك مشكلة التمييز بين أفراد المجتمع بسبب وجود نسب معين أو حظ معين من الثروة بغض النظر عن السمات الشخصية ومستوى كفاءة الفرد، وهناك عادة الثأر

والإنتقام دون اكتراث بالقانون وهناك مشكلة عدم وعي العوام بالتنظيمات المصرفية، وعدم الوعي الصحي وغيرها من الأمور غير المرغوب فيها التي لها جذورها العميقة في حياة الجمهور في المجتمعات العربية. ونحن حين نريد أن نعالج هذه الأمور يتحتم علينا مراجعة محتوى المواد التعليمية، وتنظيم الحياة المدرسية وكذلك بحث العلاقات بين المعلمين والتلاميذ، ففيما يتصل بالمشكلات الثقافية التي أشرنا إليها مثلاً في هذا السياق يمكن أن يكون من بين ما نقدمه للتلاميذ (من أجل تكوين نظرة معتدلة إلى كل من الجنسين) قصص بطولة للفتيات وللنساء، وسيرة بعض من نبغن في الآداب والعلوم وما إلى ذلك.

وفيما يتصل بتكوين نظرة متزنة إلى جميع الأفراد يمكن أن نجد من المواد ما يبين النشأة المتواضعة لبعض العظماء الخالدين، وأن نجد من مواد الدين ما يساعد على تبادل الاحترام وما يؤكد أن البشر متساوون من حيث الأصل وإن التفاضل بينهم دينياً يقوم على أساس من سلوكهم الشخصي، حتى على مستوى الأنبياء نجد من ذريتهم من هو محسن وظالم لنفسه. ويمكن كذلك في معالجة عادة الثأر أن نقدم إلى التلاميذ شيئاً من تنظيم المجتمع الإنساني واختلاف حياة الإنسان عن حياة الحيوان، وكيف أن الاحتكام إلى الغير وتنظيم القوانين من دلائل الرقي البشري والتحضر، كما أن التسامح دليل رقي الإنسان وسموه. وفيما يتصل بتكوين عادة الإدخار والتعامل عن طريق المصارف يمكن أن نبني بعض مسائل الحساب حول ذلك، ويمكن أن يدرس التلاميذ شيئاً عن استخدام البريد والمصارف في التوفير.

وقد أشرنا إلى أنه من أجل تحقيق ما نريده في التنشئة الاجتماعية قد نعمد، بجوار مراجعة المواد التعليمية، إلى مراجعة تنظيم الحياة المدرسية، ونوع العلاقات السائدة بين المعلمين والتلاميذ. والتسوية بين الأطفال في المعاملة بصرف النظر عن الأوساط التي جاءوا منها، وتهيئة جو من النشاط الذي يندمج فيه جميع الأطفال، وتنظيم طريقة الاحتكام عند حدوث المشاجرات وما إلى ذلك، قد يكون له أثره في تأكيد معظم القيم التي سبقت الإشارة إليها. ومعنى ذلك أننا لا يمكننا أن نحقق عملية التنشئة الاجتماعية دون أن نقوم بنوع من التحليل لثقافتنا وأن تكون هناك مادة تعليمية لها وظيفة تؤديها في أهم ما نريده من قيمنا وتطوير ما نريد تطويره منها.

ومعناه أيضاً أن هناك أسساً تبنى عليها الجواني المتصلة بتنظيم الحياة المدرسية وبتحديد معالم العلاقات التي ينبغي أن تسود بين المعلمين والتلاميذ، وإن جانباً من هذه الأسس، وهو جانب هام، يمثل الأسس الاجتماعية والظروف الثقافية النوعية.

ب ـ الصالح الاجتماعي The Social Welfare Function :

في معالجة دور المدرسة الابتدائية في رعاية الصالح الاجتماعي تشير إلى أطراف ثلاثة: تلاميذ المدرسة، والكبار في البيئة، والمعلمين.

أما من ناحية تلاميذ المدرسة: فإن المفروض أن كل الأطفال يمرون بالمرحلة الإبتدائية، ووظيفة المدرسة الابتدائية فيما يتصل بصالح الطفولة تشتق أساساً من وظيفة الدولة الحديثة ومسؤوليتها، وتأتي أهمية المدرسة الابتدائية في هذا السياق من ناحية أنها تكاد تكون المؤسسة الوحيدة التي يتردد عليها جميع الأطفال بانتظام وفي إمكانها أن تلم إلماماً مفصلاً بمعظم مشكلات الأطفال. فمن الناحية التعليمية يجب أن تكون هناك بطاقة لكل تلميذ يسجل فيها، بناءً على دراسة جادة، مستواه العلمي والعقلي ومشكلاته في المواد الدراسية المختلفة، فهذه النواحي أساسية في توجيه التلاميذ وفي تحديد الإجراءات العلاجية إذا كانت هناك نواحي قصور تمكن معالجتها. وإذا لم تكن لدينا الآن وسائل كافية لذلك فمن الواجب استكمال هذه الوسائل بكل الطرق الممكنة، ثم أن المدرسة ينبغي أن تقدم من الخدمات ما يعفي الأطفال من أن يقاسوا بسبب الظروف البيئية الخاصة بهم. فالرعاية الطبية والتغذية ووسائل النظافة وكسوة التلاميذ أمور ينبغي أن تتأكد المدرسة من أنها في متناول كل الأطفال، وأن تعمل على توفيرها لمن جاءوا من بيئات تعاني من الحرمان إن لم يمكنها أن توفر ذلك للجميع.

وهناك كثيرون ينظرون إلى التقتير في هذا الاتجاه على أنه ضرورة لتمكين الدول المتخلفة تربوياً من الإسراع في نشر التعليم الابتدائي، ولكننا نرى أن التضييق في هذه النواحي يؤثر تأثيراً سيئاً في نوع التربية التي نقدمها لأطفالنا. فنحن لا نستطيع أن ننتج كثيراً مع أجسام هزيلة أو مريضة تعاني من سوء التغذية أو من ضعف الخدمات الصحية، كما أننا نعوّد التلميذ على النظافة وهو لا يملك وسائلها. ثم نحن لا نستطيع أن نؤدي دوراً تربوياً فعالاً مع أطفال يجدون المدرسة بعيدة عن مشكلاتهم ولا يجدون فيها مكاناً يهتم بشئونهم.

وفيما يتصل بالكبار الموجودين في البيئة المحلية: نجد أن صلة المدرسة بهم ذات أهمية خاصة فيما يتصل بصالح الأطفال، وفيما يتصل بتقديم العون الممكن لهم لحل مشكلاتهم، ونوع العلاقة بين المنزل والمدرسة سيأتي تفصيله فيما بعد. ونستطيع هنا أن نشير إلى مشكلات ثلاث تواجهها المدارس التي تحاول أن تؤدي دورها في هذه الناحية:

الأولى: مشكلة الآباء الذين ينظرون إلى المدرسة على أنها عنصر غريب عن البيئة من حيث تكوينها وتنظيمها واللغة المستعملة فيها وجوها العام، ومن ثم يبالغون في اعتزالها:

الثانية: مشكلة الآباء الذين يرون أن وظيفة المدرسة هي وظيفة تعليمية بحتة، وأن خروج المدرسة إلى ما وراء ذلك يعتبر خروجاً عن وظيفتها الحقيقية.

والثالثة: هي مشكلة عديد من الآباء الذين يحاولون استغلال مثل هذه الفرصة إلى أقصى حد، وقد يصل الأمر في ذلك إلى أن تحاول قلة محدودة، الاستئثار بكل جهود المدرسة في خدمة المحيط البيئي. ومستوى التصرف في مواجهة هذه المشكلات يتوقف إلى حد كبير على مدى كفاءة العاملين في المدرسة، وقدرتهم على إثارة الوعي في المحيط البيئي واجتذاب الكبار للتعاون مع المدرسة، كما يتوقف على مدى لباقتهم في تنظيم أوقات اتصالهم بالبالغين في التردد عليهم.

وفيما يتصل بالمعلمين: نجد أن هذه الوظيفة الاجتماعية تتطلب منا مطالب معينة في إعداد المعلمين كما تتطلب أن نهيىء لهم بعد تعيينهم بمدارسهم كل الظروف التي تعينهم على القيام بالخدمات المتوقعة منهم. نحن مثلاً لا يمكننا أن نتوقع من المعلم القيام بدور فعال في ذلك إذا كان يرى في امتداد خدماته إلى ما وراء جدران الصف تشتيتاً لجهوده وإرهاقاً له. ونحن لا يمكننا أن نتوقع نجاحاً كبيراً في القيام بهذا الدور من معلم لم يتدرب على الخدمة في البيئة، ولا على العمل الميداني، ثم نحن لا يمكننا أن نتوقع جدية من المعلم في هذا الاتجاه، ما لم نيسر له وسائل الإقامة في المحيط البيئي الذي يعمل فيه. ولمدير المدرسة أهمية خاصة في هذه الناحية، فعلى قدر وعيه وعلى قدر اهتمامه بمراعاة الصالح العام للصغار وللكبار يتوقف دور المدرسة ومن فيها من المعلمين.

ج - التلاحم الاجتماعي Social Cohesion :

التماسك أو التلاحم الاجتماعي يشير إلى أن هناك أفراداً تربطهم ببعض حياة اجتماعية مشتركة والتزامات ثقافية معينة وتدل النظرة العادية على أن مجتمعاتنا العربية تعاني من مؤثرات تعمل في اتجاهات مضادة أو على الأقل في اتجاهات تضعف من مستوى التلاحم الاجتماعي. فهناك نواحي من النفور بين الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ونحن لسنا بصدد اقتراح إجراءات علاجية عامة لهذه المشكلة الاجتماعية، ولكننا يمكننا أن نأخذ ذلك في اعتبارنا في ثنايا تكويننا لأسس التلاحم الاجتماعي في مدارسنا، على أساس أننا نقدم للتلاميذ نوعاً من الحياة فيما يدرسونه في المستقبل.

وتأتي أهمية المرحلة الابتدائية في هذا الاتجاه من حيث كونها مرحلة تتلقى تلاميذها من مختلف الأوساط الاجتماعية والاقتصادية. ولتكوين حياة اجتماعية متماسكة بالمدرسة الإبتدائية نشير إلى نواح ثلاث ينبغي أخذها في الاعتبار، وهي: تقوية شعور التلاميذ بالتجانس وتهيئة فرص النشاط التي تجعلهم يحسون بأنهم يعملون لتحقيق هدف مشترك، ثم تقوية شعورهم بالانتماء إلى مدرستهم. وقبل أن نشرح هذه النواحي الثلاث يجب أن نشير إلى أن ذلك لا يعني أنها نواح لا مكان لها، أو لا يصلح لها، غير المدرسة الابتدائية. كل ما نقصده أن المدرسة الابتدائية يمكنها أن تؤدي دوراً مفيداً في ذلك، وربما يمكن في مرحلة تعليمية تالية القيام بدور أكثر فعالية في هذا الاتجاه.

نحن في المرحلة الابتدائية يمكننا أن نقوي شعور التلاميذ بالتجانس عن طريق الزي الموحد، وعن طريق شعورهم بوجود نمط للحياة يربطهم جميعاً. فهم يصطفّون صباحاً في أماكن معينة حين يسمعون جرس المدرسة، ويؤدون بعض التمرينات الرياضية معاً، ويتغنون بنشيد المدرسة معاً، ويذهبون إلى صفوفهم وينالون من معلميهم قسطاً متساوياً من الرعاية ونوعاً موحداً من المعاملة. ونحن يمكننا أن نجعل التلاميذ يحسون بأنهم يعملون لتحقيق هدف مشترك عن طريق الأعمال الجماعية، في الحفلات وفي الفرق الرياضية المختلفة، وجمعيات الموسيقى وما إلى ذلك من مناشط متشابهة، فهي تتيح فرصة طيبة لمساعدة التلاميذ

من مختلف الأوساط على الاندماج معاً ، والجو الذي يندمجون فيه قد يوضح لهم بطريقة عملية أن الإنسان يشترك مع غيره في كثير من الخصائص بشكل يجعل التعاون مع هذا الغير أمراً سهلاً كما أن هذا الجو قد يوضح لهم بطريقة عملية أن الإنسان عن طريق هذا التعاون يمكنه أن يحقق إنجازات لا يستطيع تحقيقها بمفرده . ثم هذا النوع من المناشط يتيح الفرص لظهور المواهب المختلفة بطريقة تظهر أن لكل فرد قيمته ، وإن لكل فرد جوانب قد يمتاز فيها وإن تخلّف في غيرها .

أما تقوية الشعور بالانتماء إلى المدرسة فإن بعض ما قدمناه ، كنشيد المدرسة والزي الموحد ، من الأمور التي تساعد على ذلك . ولكن تعميق هذا الشعور بالانتماء إلى المدرسة يدفع إلى العمل على التفكير في أمر يزيد إحساس التلاميذ بوجود روابط والتزامات إزاء هذه المؤسسة . والمدرسة يمكنها من أجل ذلك أن تعمل على تكوين مجموعة من التقاليد والقوانين والنظم ، فوجود تقاليد مدرسية متعارف عليها بحيث تقترح أنماط معينة من السلوك في المواقف المختلفة من الأمور التي تساعد على ذلك . فجو المدرسة ينبغي أن يقترح على التلميذ ما يجب أن يفعله حين يضطر إلى التخلف أو التأخر أو عدم القيام بمسئولياته أو واجبه المنزلي . ويجب أن يعرّفه هذا الجو كيف يتخاطب مع المعلمين ومع الزملاء وغيرهم من ضيوف المدرسة . وإذا كانت هناك مناشط تترك المدرسة تقرير أمرها للتلاميذ ، فإن التلميذ يجب أن يتدرب على الاستماع لرأي الغير واحترامه وعلى الإذعان لرأي الأغلبية . والمدرسة الجيدة تعمل على دعم التقاليد عن طريق مناقشتها ومناقشة سلوك التلاميذ في إطارها بحيث ينتشر بينهم ما يمكن اعتباره عُرفاً مدرسياً . وليس معنى ذلك ألا تكون هناك أوامر أو قوانين مدرسية ، فالتربية على أن هناك قوة ضابطة أو حدوداً يلتزم بها الإنسان أمر مرغوب فيه . ولكن ما يصدر من قوانين أو أوامر بالنسبة لتلاميذ هذه السن يجب أن يكون بسيطاً واضحاً ، وألا يكون من الكثرة بحيث يشعر التلاميذ بأن الحياة المدرسية كلها قيود .

هذه كلها أمور نقدمها بقصد العمل على تكوين مجتمع مدرسي متلاحم ، وتزداد العلاقات الاجتماعية تماسكاً وتلاحماً إذا ما أخذت العلاقات بين الأفراد العاملين بالمدرسة نوعاً من المودة والتعاون الذي يأخذ صور للعلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم والتلميذ ، وبين المعلم وزميله وبين الإدارة

المدرسية والعاملين فيها، وهذا ما سوف نوضحه.

الجو الاجتماعي والعلاقات داخل المدرسة: الجو الاجتماعي في المدرسة من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثاً واستمدت مدلولها من علم الاجتماع، وأبحاث علم النفس الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية، إذ وجهت هذه الأبحاث أنظار المشتغلين بالتربية إلى ضرورة الاهتمام بالجو الاجتماعي بالمدرسة، باعتباره عاملاً هاماً في نجاح المدرسة اجتماعياً ونفسياً وتعليمياً. وفي تكوين شخصيات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم، وفي إكسابهم الخبرات المحببة في المدرسة والمفيدة في الحياة، وفي تربيتهم تربية خلقية صحيحة.

ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من مدرسين، وتلاميذ وإداريين. وهذه العلاقات المتشابكة لا تجري عشوائياً، وإنما يتحكم في روابطها وتحديد قوتها ومداها عوامل كثيرة منها، دستور المدرسة، وإدارتها ويمكننا أن نميز ثلاثة أنماط من الإدارة التي يمثل كل منها نمطاً يتحدد في رحابه نوع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المدرسة وهي، ١ ـ النمط الدكتاتوري ٢ ـ النمط الديمقراطي ٣ ـ نمط الحرية المطلقة (الفوضوي)

١ ـ النمط الدكتاتوري: يقوم على مبادىء وسمات منها:

ـ تركيز السلطة في يد شخص أو هيئة عليا، تعتبر نفسها صاحبة السيادة المطلقة، وإنها فوق المحكومين.

ـ هذه السلطة شديدة الإعتداد بقدرتها على إدارة الشئون المختلفة وتوجيه الأمور، عديمة الثقة في قدرة العاملين والمرؤوسين.

ـ تعمل السلطة المستبدة ما تريده هي لا ما يريده الناس، وما تعتقد أنه الصحيح، دون اعتبار لرأي الغير، وتنظر إلى المرؤوسين على أنهم آلات تحركهم.

ـ تعتقد السلطة المستبدة أن النظام والحرية طرفا نقيض، فالنظام لا يكون إلا إذا انعدمت الحرية وعلى ذلك فواجب الأفراد الطاعة العمياء دون إبداء رأي.

وقد تلجأ السلطة الدكتاتورية لتحقيق ذلك إلى وسائل القمع والتهديد وكثرة العقاب وتقلل من المدح والثواب.

وفي مثل هذا الجو الدكتاتوري يتحكم الناظر في المدرسين، ويتحكم المدرسون بدورهم في التلاميذ، ويصير المجتمع المدرسي بمثابة هرم طبقي، قمته الناظر الذي بيده كل شيء وقاعدته التلاميذ الذين لا يكون لهم أي شيء سوى الإذعان والخضوع. كما تعود المدرسة أشبه بسجن منعزل عن البيئة يسوده الضغط والشدة ووسائل القمع والعقاب والتجسس والتشكك من جانب الناظر والمدرسين، كما يسوده الخضوع والسكون والتزام القواعد الجافة من جانب التلاميذ.

ورد الفعل المتوقع لمثل هذا الوضع يتمثل في انعزال المدرسة عن المجتمع المحيط بها، وعدم استشعار المدرسين لذة العمل المدرسي، وفتور التلاميذ نحو المدرسة، وربما كراهيتهم لها، وعدم حيوية النشاط الرياضي والاجتماعي فيها، وقلة التجارب بين فئات المجتمع المدرسي، ونمو روح التمرد بين التلاميذ، وتسرب روح الجبن والأنانية والتملق بين أفراد المجتمع المدرسي، وعدم إقدامهم على اتخاذ خطوة واحدة بدافع من أنفسهم لعدم ثقتهم فيها. هذا فضلاً عن عدم إتاحة الفرصة لهم للابتكار أو التفكير تفكيراً علمياً سليماً أو التعاون فيما بينهم لحل المشكلات.

٢ ـ النمط الديمقراطي: يقوم هذا النمط على أن للفرد قيمة عليا في ذاته، وإنه بحكم كونه إنساناً له وزنه واحترامه في المجتمع، وله شخصيته الفريدة، وله قدراته على التفكير والابتكار بدرجات متفاوتة، مما يؤهله، إذا توافر له الإعداد الصحيح، لتصريف شئون نفسه والاشتراك بإيجابية مع الجماعة، ورسم الخطة لتحقيق أهداف مجتمعه.

كما يقوم هذا النمط على الإيمان بمبدأ تكافؤ الفرص والحرية لجميع أفراد المجتمع، وليس المقصود بالتكافؤ؛ المساواة المطلقة، لأن هذه غير ممكنة عملياً، ما دامت قدرات الأفراد متفاوتة وجهودهم متباينة كذلك وإنما المقصود بالتكافؤ هنا، إتاحة فرص متكافئة لجميع الأفراد في النمو والحياة والعمل، ومساواتهم أمام القانون وفي الحقوق والواجبات. ذلك لا يقصد بالحرية هنا إطلاق الحبل على الغارب للأفراد لأن حريات الأفراد بذلك سوف تتضارب مع

بعضها، وتحيل الجو العام إلى فوضى. ولكن المقصود بالحرية تلك التي تيسر لكل فرد النمو الشخصي والمتكامل في إطار الجماعة، وإطار الصالح العام للمجتمع. وهذا لا يتأتى إلا إذا وجدت الضوابط الاجتماعية التي توقف الفرد عند الحد الذي يتفق والصالح العام. وهكذا لا تتعارض الحرية مع النظام.

يترتب على هذا كله أن العلاقة بين الفرد والمجتمع تكون علاقة وظيفية منتجة، قائمة على تقدير الجماعة لقيمة الفرد، وإتاحة الفرصة لتنمية مواهبه وقدراته إلى أقصى حد ممكن. كما تقوم على تقدير الفرد لمصلحة الجماعة وإسهامه في توسيع دائرتها وتنميتها. وفي المدرسة يمكن ترجمة هذه المبادىء على النحو التالي:

- تقدير قيمة كل فرد، سواء كان تلميذاً أو مدرساً أو ناظراً أو أي موظف في المدرسة.

- العمل على تنمية شخصية كل فرد، والنظر إليها على أنها شخصية فريدة لها قدراتها وميولها واتجاهاتها التي يجب أن تتاح لها فرصة الانطلاق إلى أقصى حد في إطار الجماعة التي ينتسب إليها ويعتز بها.

- كل فرد حر في التفكير والتعبير، واختيار نوع النشاط الذي يقوم به، في حدود مصلحة الجماعة وأهدافها العامة التي يرتضيها ويسهم فيها.

- جميع أفراد المجتمع المدرسي متساوون في ممارسة حقوقهم والقيام بواجباتهم وفق قواعد المدرسة التي ارتضوها لأنفسهم.

- النقد الذاتي والتفكير العلمي هو أسلوب المدرسة في حل مشكلاتها، فلا تحيز ولا تعصب ولا تسرع في إصدار الأحكام.

الاعتراف بقدرة كل فرد في المدرسة على تصريف شئون نفسه وعلى الإسهام والمشاركة في تصريف الشؤون العامة بها، وإتاحة الفرصة له لتحقيق ذلك بأن يشترك الجميع في تحقيق أهداف المدرسة، وفي التخطيط لها، ومعنى ذلك يصير العمل المدرسي والإدارة المدرسية شورى بين الجميع الذين يسعون لتحقيق

الصالح العام. وتغدو العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي قائمة على الود وتبادل وجهات النظر والاشتراك في تحمل المسئولية.

٣ ـ نمط الحرية المطلقة (النمط الفوضوي): هو رد فعل للنظام الدكتاتوري إلا أنه جاء متطرفاً فنادى بترك التلاميذ يفعلون ما يشاءون، حتى أنه ضن عليهم بالتوجيه والإرشاد وتركهم وأهواءهم. وساد هذا النمط بعض المدارس في وقت من الأوقات غير أنه سرعان ما ظهرت مساوىء تطبيق هذا النمط المتطرف، وبدا أن هذه المساوىء لا تقل خطورة عن مساوىء النمط الدكتاتوري ويتضح ذلك مما يلي:

- أحل الفوضى محل النظام الصارم، إذ نظر إلى الحرية على أنها تحلل التلاميذ من جميع القيود. وحطم بذلك الأوامر والقواعد الجافة الصارمة التي تلتزم بها المدرسة، دون أن يقيم على أنقاضها ضوابط اجتماعية سليمة، مما أدى إلى بناء شخصيات لا تفهم للحرية حدوداً أو معنى، ولا تمتص قيماً أو اتجاهات مرغوب فيها.

- أنه جاء باللهو والعبث إلى المدرسة، مكان الصرامة والشدة، حتى كادت المدرسة أن تصير مضيعة للوقت والجهد والمال.

- أنه أحل مكان الأنانية التي تنجم عن السلطة المطلقة، أنانية أخرى ممثلة في أن يفعل ما يشاء أين يشاء وكيف يشاء، دون مراعاة لمصلحة المجموع.

- جعل إيجابية التلاميذ إيجابية عشوائية، لا تخضع لخطة أو هدف بل وفق هوى النفس ونزواتها الطارئة[٧].

ومعنى هذا ينبغي أن نتمسك بنوع العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي على أسس ديمقراطية لأنها أنسب الطرق لتنمية العلاقات المختلفة بين الأفراد المتواجدين داخل محيط المدرسة، وسنتناول هذه العلاقات على النحو التالي. علاقة التلاميذ بعضهم ببعض، علاقة التلاميذ بهيئة التدريس، علاقة المدرسين ببعض، وعلاقة المدرسين بالناظر.

---

(٧) أبو الفتوح رضوان وآخرون، **المدرس في المدرسة والمجتمع**، ص ٢٢١.

علاقة التلاميذ بعضهم ببعض: يجب أن يسود التلاميذ في الفصل وخارج الفصل جو من الإلفة والمحبة والتعاون المشترك، والولاء نحو المدرسة. بحيث يصيرون مجتمعاً نشطاً يمثل المدرسة أحسن تمثيل، وتصبح المدرسة بيئة نابضة بحيوية تلاميذها وتجاوبهم المثمر. فالتلاميذ يحتاجون إلى قبول الأقران الكبار لهم ورضاهم عنهم، كما يحتاجون إلى الشعور بأنهم جزء من جماعة ينتمون إليها. ثم أنهم يحتاجون إلى أن يكونوا موضع نظر الغير وعطفهم، كي ينموا أصحاء نفسياً واجتماعياً وعقلياً، وهذا يتحقق بوسائل وأساليب منها.

- الإكثار من أوجه النشاط المتنوعة في المدرسة، حتى تشبع ميول التلاميذ وحاجاتهم المختلفة، إذ يختار كل تلميذ ما يناسبه ويزيد نموه.

- اتقان المدرسة لرسالتها في تعليم الأطفال، وحسن توجيهها لهم، وتجنبها فشل التلاميذ في حياتهم التعليمية، وتقديمها الخدمات التعليمية والتوجيهية السليمة التي تؤدي إلى نمو التلاميذ ونجاحهم.

- فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي أسلوب لتدريب التلاميذ على إبداء الرأي والحوار، وتبادل الأفكار والاقتناع، والنقد والنقد الذاتي بوسائل سليمة.

- نبذ طرق التعليم التي من شأنها أن تنكر فردية التلميذ، وإتباع الأساليب التي تقدر قيمة كل فرد وتؤكد على التعاون بين التلاميذ واشتراكهم في تحمل المسئولية ووحدة الهدف.

- اشتراك التلاميذ في وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه النشاط بالمدرسة، أو على الأقل نجعلهم يفكرون مع الإدارة في وضع الأصول والأنظمة التي يجب أن تتبع، حتى يرتضونها عن طيب خاطر بعد مناقشتها وفهم أبعادها.

- إعادة تنظيم التلاميذ في الفصول والفرق على نحو يحقق التجانس بينهم في السن، ولا يغفل ميول التلاميذ نحو بعضهم بعضاً ويمكن للمدرس أن يتعرف، بطريقة المقابلة أو المناقشة أو إجراء الدراسات السيومترية، على ميولهم نحو إخوانهم وعلاقاتهم ببعض، ويوزع العمل وفق المجموعات التي تتكون وفق ما يوجد بين أفرادها من ميول واهتمامات مشتركة.

ولنعلم أنه كلما أصبحت حجرة الدراسة بها عدد مناسب من التلاميذ كلما زاد

التفاعل الاجتماعي بينهم ، أما إذا زاد عدد التلاميذ بشكل كبير ، يقل أسلوب التفاعل الاجتماعي المنشود ويتعذر على المعلم توجيههم بشكل أكثر فاعلية .

ـ العمل على معالجة التلاميذ المنزوين والمنطوين على أنفسهم ، وكذلك علاج التلاميذ الأكثر اعتداءً على غيرهم ، حتى تسود الألفة والانسجام بينهم .

ـ إتباع تقليد استقبال التلاميذ القدامى لإخوانهم الجدد استقبالاً طيباً يمكن أن تدبر المدرسة هذا الاستقبال في حفل بسيط، ويتم في هذه الفرصة تعريف الجدد بالمدرسة ومرافقها وأنشطتها ، وما تحرص المدرسة على الإبقاء عليه وتنميته .

ـ أن تتيح المدرسة لتلاميدها فرصة تبادل الزيارات المنظمة مع المدارس الأخرى ، فهذا من شأنه أن يوقف التلاميذ على خبرات تلك المدارس ، ويزيد روح المودة والألفة بينهم وبين أقرانهم خارج مدرستهم .

ـ تدعيم تنظيمات المجتمع المدرسي وزيادة فعاليتها على نحو يتيح للنشء النمو في جو عائلي سليم ، ويدربهم على الحياة الديمقراطية ، ويعودهم على التفكير العلمي السليم ، وتحمل المسؤولية ، وقد يتم ذلك عن طريق نظام الأسر، والجمعيات المختلفة النشاط، وغيرها مما سنتناوله بالتفصيل فيما بعد .

علاقة التلاميذ بهيئة التدريس : يجب أن تقوم هذه العلاقة على الأخوة ، والاحترام المتبادل ، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا فهم كل من المدرس والتلميذ دوره في المدرسة فهماً صحيحاً ، فالمدرس قائد والتلاميذ رعاياه ، وكلا الطرفين إيجابي في الموقف ، ولما كانت القيادة عنصراً هاماً في تكوين الجو الاجتماعي السليم في الفصل وفي المدرسة ، وجب أن يفهم المدرس معنى القيادة فهماً صحيحاً ، فليس المقصود بالقيادة فرض القيود ، والتحكم في التلاميذ تحكماً مبنياً على الأمر والنهي والوعيد والتهديد والشدة وغير ذلك من الأساليب التي ينجم عنها حالة توتر واضطراب ونفور من قبل التلاميذ . وإنما المقصود بالقيادة السليمة مساعدة التلاميذ على النمو الصحيح إلى أقصى درجة ممكنة ، وتوجيههم توجيهاً مبنياً على غرض واضح في أذهان الجميع وعلى رغبة صادقة من الجميع للوصول إلى الهدف المنشود ، وبالتالي بالاشتراك في التفكير والتخطيط للأنشطة والمجالات داخل المدرسة ، ويمكن أن يحقق المعلم هذا عن طريق :

أن يستبدل المعلم بأسلوب السخرية والتهكم والعقاب أسلوب التشجيع والمدح والتبصير بالخطأ بقصد المشاركة في تحسين مستوى التلميذ وأدائه.

إتاحة فرصة إبداء الرأي للتلاميذ والأخذ بالمعقول منها، وإشراك التلاميذ في تحديد الأهداف ورسم خطط العمل، فهذا يؤدي إلى تحمسهم وتقبلهم الأعمال التي يكلفون بها.

زيادة التعامل والتفاعل بين المدرس والتلميذ في الفصل وفي داخل المدرسة وفي مجال الأنشطة، وأن يتسع صدر المعلم للاستماع إلى مشكلات التلاميذ، والتفكير معهم في حلها حلاً يناسب ظروفهم، والعمل على إزالة أسباب شكاواهم.

تشجيع أسلوب المناقشة داخل الفصل وخارجه، وتوسيع نطاق العمل الجماعي في المدرسة، فإن هذا يتيح للتلاميذ تبادل الخبرات وزيادة الإلفة بينهم وبين المدرسة في جو طبيعي.

يمكن زيادة الاندماج والتعاون عن طريق المخيمات التي تقيمها المدرسة في العطلات المدرسية، فهي فرصة طيبة لإزالة بعض الكلفة بين المدرسين والتلاميذ، وشعور الجميع بأنهم يكوّنون أسرة واحدة يسودها احترام الصغير للكبير، وعطف الكبير على الصغير، وتعاون الجميع على تحمل المسئولية.

كما تفيد المخيمات في التعرف على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم وحاجاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم بغيرهم، وقيمهم واتجاهات تفكيرهم.

تدعيم نظام رائد الفصل في المرحلة الثانوية، ومدرس الفصل في المرحلة الأولى، وكذلك نظام الأسر وعمدائها من المدرسين، وغيرها من تنظيمات المجتمع المدرسي، فهذا من شأنه أن يوثق الصلة بين المدرس وتلاميذه.

يجب على المدرسين اتباع سياسة موحدة في معاملة تلاميذهم، بحيث يسود هؤلاء التلاميذ لون واحد من المعاملة، فلا يكون هناك لين يبلغ حد الضعف من بعض المدرسين يقابله شدة تبلغ درجة القسوة من بعضهم الآخر.

وجوب اتخاذ المدرسين تدبيرات من شأنها أن تشعر تلاميد الفرق النهائية بأن تخرّجهم من المدرسة لا ينهي علاقتهم بالمدرسة والمدرسين، وذلك بألا تجعل

الصلة بين التلاميذ والمدرسة صلة دراسة فقط. وإنما هي أعمق وأبعد من ذلك، ويقترن هذا بأعمال من قبيل ترتيب حفلات توديع الخريجين، وعمل سجل بالمدرسة بأسمائهم ودعوتهم من حين لآخر إلى الاشتراك في أنشطة المدرسة.

وأخيراً يجب العمل على أن يكون عدد تلاميذ الفصول مناسباً واقتصادياً في آن واحد، فإن كثرة عدد التلاميذ في الفصل يحول بين المدرس وبين تكوين علاقات وثيقة مع تلاميذه.

علاقة المدرسين بعضهم ببعض: علاقة المدرسين ببعض على جانب كبير من الأهمية، فهي أولاً تحدد مدى النشاط وإمكانات المدرسة وسير العمل فيها، وهي ثانياً تنعكس على نفوس التلاميذ في المدرسة، باعتبار المدرسين قدوة، لأن أي توتر بين المدرسين ببعض عامل أساس في الروح المعنوية بينهم، وسلامة نفوسهم وصحتها. ويمكن أن يتحقق ذلك بالسبل الآتية:

- أن يؤمن المدرسون بأن العلاقة بينهم أكثر من مجرد علاقة عمل، فهم أولاً وقبل كل شيء بشر في مجتمع ومواطنون في دولة، وعليهم من أجل ذلك أن ينموا العلاقات الاجتماعية بينهم، وإن فعلوا ذلك يكونون أقدر على تنمية علاقتهم بمن هم خارج المدرسة وأقدر على مواجهتهم. ولذا يجب على المدرسة أن تضع لنفسها برنامجاً يراعي سلامة هذه العلاقات، والعمل على تنميتها. ويتضمن هذا البرنامج أموراً من قبيل تنظيم المدرسين رحلات في بعض الأوقات أثناء وقت فراغهم، وترتيب استقبال المدرسين الجدد، وعمل ندوات وتوديع المدرسين المنقولين وغيرها من مناسبات اجتماعية توثق الصلات بين المدرسين.

- أن تحرص المدرسة على أن تكون لها سياسة مرسومة واضحة، يشترك في وضعها وتحديد أهدافها المدرسون جميعاً، بحيث يكونون على بصيرة ووعي بها مدركين لدور كل واحد منهم، ومتحمسين لأداء هذا الدور.

- يتصل بما سبق عقد اجتماعات دورية للمدرسين، يتبادلون فيها الآراء والمناقشات المفيدة، ويضعون للمدرسة خططها ويعيدون النظر في هذه الخطط في ضوء نتائجها.

- كذلك توزيع المسئوليات والواجبات بين المدرسين توزيعاً عادلاً، كل وفق قدراته وكفايته.

ـ اتباع أساليب تربوية من شأنها خلق التعاون بين المدرسين أكثر من انعزالهم عن بعض، وهذا يتضمن التخفيف من المبالغة في استقلال المواد الدراسية استقلالاً يقطع أوصال المدرسة طولاً وعرضاً، طولاً من حيث المواد الدراسية المنفصلة، وعرضاً من حيث تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص لا علاقة بين بعضها بعضاً.

ـ كذلك يجب على مدرسي المدرسة أن يكونوا على اتصال مستمر بهيئات التدريس بالمدارس الأخرى المجاورة، حتى يسهل عليهم التعارف وتبادل الخبرات فيما بينهم، ولا شك أن هذا يخدم العملية التعليمية من جهة ويخدم وحدة المعلمين ومنظماتهم من جهة أخرى.

علاقة المدرسين بالناظر: وما يقال عن علاقة المدرسين بعضهم ببعض يصدق على العلاقة بينهم وبين الناظر. ويخطىء كل ناظر أو مدير مدرسة يعتبر نفسه طرفاً والمدرسين طرفاً آخر، أو ينظر إلى نفسه أنه اليد العليا في المدرسة وما دونه هم المدرسين، وكذلك يخطىء المدرسون الذين يريدون أن تطغى شخصياتهم ونفوذهم على الناظر، ويحسبون أنفسهم أصحاب العقل وأهل الفكر فيها دون الناظر[1].

إن العلاقة السيئة بين المدرسين والناظر تؤثر في العمل المدرسي، وتؤدي إلى فتور في الهمم، وتثبيط للروح المعنوية، وتحيل المدرسة إلى تكتلات وانقسامات وتؤدي إلى الفوضى، وتشرب التلاميذ لكثير من الصفات المرذولة مثل التعصب الأعمى والدس والتقول.

وقيام المدرس بعمله على الوجه الأكمل هو الخطوة الأولى لتقريب الشعور بينه وبين الناظر. وفهم الناظر لوظيفته وعمله بالإدارة الديمقراطية، خطوة أخرى من جانبه نحو الهدف نفسه، فالناظر ينبغي أن ينظر إلى عمله على أنه قيادة ديمقراطية لا رئاسية وتعسف، واستبداد واستغلال، إنما يجب على الناظر:

ـ أن يحترم الأفراد الآخرين في المدرسة، ويؤمن بذكائهم وتفكيرهم، وبالتالي بقدراتهم على الاشتراك في التخطيط وتحديد الأهداف وتحمل المسئولية،

---

(١) المرجع السابق، ص ص ٢٣٨ ـ ٢٣٩.

وأن يعمل بروح الفريق في مجموعة في المدرسة لا مستقلاً عنها.

ـ أن يتيح الفرص للمدرسين والتلاميذ للابتكار والإبداع والتجريب، ويعمل على تقوية أواصر الروابط الاجتماعية بينه وبين المدرسين.

ـ أن يستمد القيادة لا من سلطته كناظر وإنما من قدرته على معاونة الجماعة وحبهم له، والعمل وفق الأهداف المرسومة. وأن يعتبر مسئوليته الأولى حفز العمل والنشاط وتشجيع المواهب، وعلاج ما ينشأ من فجوات أثناء العمل والنشاط. ويقدم من أجل ذلك نصائحه ومقترحاته، ويعرضها على المدرسين الذين يناقشونها ويقدمون مقترحاتهم وتسهيلاتهم لما استقر عليه الرأي مستهدفين مصلحة المجموع، وبهذا تصير المدرسة وحدة واحدة تسودها روح الألفة والتعاون كأسرة واحدة.

ويمكنك أن تحكم على سلامة العلاقات بين الناظر والمدرسين كذلك يوم ترى الناظر يقوم بتوجيه مدرسيه على نحو يمكّن كل فرد في المدرسة بما فيهم هو نفسه، من القيام بعمله، وفق قدراته في تناسق والتزام، فيكون الجميع بمثابة أعضاء الجسم الواحد، لكل عضو وظيفته التي يقوم بها، وهو في الوقت نفسه يعاون بقية الأعضاء على أداء وظائفها.

ثالثاً: الممارسات والأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة:

النشاط الموجه خارج الفصل مجال تربوي خصب لا يقل أهمية عن الدرس في الفصل، إذ يعبر فيه التلاميذ عن ميولهم ويشبعون حاجاتهم كما يتعلمون فيه المهارات وصفات قلما يتعلمها داخل الفصل أثناء الدرس، مثل التعاون مع الغير، وتحمل المسئولية وضبط النفس، واحترام العمل اليدوي وإتقان بعض المهارات.

والعبرة ليست في أن تنهض مدارسنا بالنشاط أو لا تنهض، أو أن تكثر من النشاط بتحديد أهدافه والتخطيط له على بصيرة، وتنفيذه على النحو الذي يؤدي إلى إكساب التلاميذ القائمين به بصراً وفكراً ومهارة، ثم تقويمه بما يضمن زيادة توجيهه وتحسينه.

أتى على التعليم حين من الدهر كان المدرس يعتقد فيه أن مجال العملية التعليمية ينحصر في الفصل، فيه يلقن تلاميذه مواد الدراسة المحدودة، ويقتصر

عمل التلميذ على الاستماع ، أما ما يحدث خارج الفصل ، فأمر بعيد كل البعد عن مجال اختصاص المدرس ، وترتب على هذه النظرة ، أن اقتصر التعليم على الجانب النظري ، والتركيز على الحفظ والاستظهار ، وأهملت المدرسة فاعلية التلميذ ونشاطه ، وأضاعت عليه فرصة التعلم عن طريق العمل .

ثم كشفت البحوث النفسية والتربوية على أن التلميذ محور هام في عملية التعلم . ومن ثم تجب مراعاة خصائص نموه وكيفية تعلمه واكتسابه الخبرات . كما كشفت على أن عملية التربية يجب أن تكون شاملة ، لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ ، بل تتناوله ككل لا يتجزأ ، له ميوله ورغباته ، واستعداداته ، وسماته العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية . كما كشفت البحوث عن أهمية النشاط في التعلم ، إذ أن التلميذ ليس مجرد مستقبل سلبي ، كما أنه لا يتعلم بعقله فقط ، وإنما هو يتعلم ككائن حي ، ينشط بجسمه وعقله في الوقت نفسه . ومن هنا ظهر فريق من المربين يؤيد مبدأ التعلم عن طريق النشاط ، أي نشاط . وقد بالغ هذا الفريق في إهمال المادة التعليمية تقريباً ، ووضعها في المرتبة الثانية ، وسلبية موقف المدرس .

غير أن هذا التطرف لم يلبث أن خفت حدته ، وأخذ كثير من المربين يقف موقفاً ينسق بين المادة والتلميذ . وتمثل هذا الإتجاه الجديد في المناداة باختيار المادة التي تناسب التلميذ والتي تتصل بحياته واهتماماته ، ويمكنه الاستفادة منها في تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها . كما تمثل في المناداة بأن الفرد ليس مجرد شحنة من النشاط الذي ينطلق كيفما يشاء ، وإنما هو كائن حي ينمو في إطار جماعة معينة ، وهذا النمو يجب أن يسير في اتجاه مرغوب فيه ، وذلك بتزويد التلميذ بخبرات مفيدة ، عن طريق النشاط الموجه المختار من جانب كل من المنزل والمدرسة والمجتمع ، والمدرسة أكثر هذه العوامل قدرة على توجيه هذا النشاط والتحكم في وجهته ومداه وعمقه سواء داخل الفصل أو خارجه .

ونحن في بلادنا العربية نود أن نصل بالتعليم وبرسالة المعلم إلى أرفع مستوى يتمشى مع التطور التربوي والتكنولوجي ، وأن تحقق المدرسة فكرة النشاط الموجه على أحسن وجه . ولكن لدينا الواقع والإمكانات التي يجب أن نضعها في الحسبان ، فالمقررات التي بين أيدينا تنقسم إلى مواد دراسية منفصلة ، وتتركز معظم الدراسة في الفصول ، حيث يضطلع المدرس بالجانب الأكبر في عملية

التعليم، وتنصب على الناحية المعرفية والعقلية، ولئن سلّمنا بأن هذا التعليم ناقص، فإننا يجب أن نسد هذا النقص، حتى نصل بالتعليم إلى أحسن ما يمكن أن يكون عليه.

وفي ظروف مدارسنا نجد أن السبيل إلى سد هذا القصور هو القيام بأنواع مختلفة من الأنشطة الموجهة خارج جدران الفصل تحت إشراف المدرسة ورعايتها، وبهذا يتسع مجال التعليم، وتصير المدرسة غنية بموادها التعليمية وبطرائقها المختلفة، التي تنمي شخصية التلميذ من خلال تفاعله داخلها وقيامه بمثل هذه الأنشطة الاجتماعية وممارستها وفق برنامج منظم.

- أهمية النشاط المدرسي: إنه مجال ليعبر التلاميذ عن ميولهم، وإشباع حاجاتهم التي إذا لم تشبع كان ذلك من عوامل جنوح التلاميذ، وميلهم إلى التمرد، وضجرهم من المدرسة. يتعلم التلاميذ من خلال النشاط أشياء يصعب تعليمها داخل الفصل، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يتزودالتلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية والعلمية والتطبيقية كما أن النشاط وسيلة لتنمية ميول التلاميذ ومواهبهم، وفرصة للكشف عنها، مما يعين على توجيههم التوجيه التربوي الصحيح.

كما أن النشاط يثير لدى التلاميذ الاستعداد للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التربوية واكتساب ما تقدمه المدرسة لهم. ويهيىء النشاط خارج الفصل مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، مما يساعد على استفادة التلميذ مما تعلمه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال أثر ما تعلمه إلى حياته المستقلة.

هناك فرق بين النشاط الذي نقصده هنا ويحقق هذه الأغراض وبين الذي لا يعدو مجرد اللهو العبث. فنحن ندعو إلى النشاط المفيد للتلميذ المشروط بأمور محددة، وله أسس ومعايير.

- معايير النشاط الهادف يجب أن يكون موجهاً نحو هدف مرغوب فيه، ويكون هذا الهدف واضحاً عند المدرس. ويشترك التلاميذ في وضعها أيضاً ويتحملون مسئولية تنفيذها تحت توجيه المعلم وإرشاده.

يجب أن يخضع هذا النشاط لعملية ملاحظة دقيقة، وتسجيل لهذه الملاحظة

من جانب المدرس، فهي فرصة للتعرف على ميول التلاميذ وجوانب شخصياتهم، ونواحي القوة والضعف فيهم، فيمكن معالجة هذا الضعف، وتدعيم جوانب القوة.

أن يكون لهذا النشاط اتصال بالدراسة في الفصل فقد تظهر مشكلة في الفصل وتجد مجالاً لبحثها ودراستها خارجه. من ثم يصير النشاط خارج الفصل أو الدراسة داخله وجهين لعملة واحدة، يستمد كل منهما كيانه وأهميته من الآخر. وبهذا تتحطم الحواجز بين الفصل وخارجه.

يجب أن يكون تقدير هذا النشاط على أساس قيمته التربوية، لا على أساس نتائجه المادية، فإن التلميذ بقيامه بأوجه النشاط المختلفة، إنما ننمي فيه صفات واتجاهات ومهارات وقيماً مرغوباً فيها. وعلى هذه الأسس يمكننا أن نقدر أي نشاط مدرسي يقوم به التلاميذ من حيث مدى تعاونهم وإلى أي حد هم للجمال متذوقون، وإلى أي حد يفكرون ويبتكرون، ويشتركون في تنفيذ ما يخططون إلى غير ذلك، ولا شك أن هذا التقدير المعنوي أفضل بكثير من تقدير آخر يقوم على أساس الإنتاج الكمي المادي للتلاميذ من قبيل الأشغال والصناعات التي ينتجونها، فالمدرسة ليست مصنع أو تجارة، وتلاميذها ليس مطلوب منهم إنتاج أشياء مادية يستسيغها الكبار إذا حكّموا منطقهم واتخذوا معاييرهم للحكم عليها، إنما المدرسة مجال تربية وبناء إنسان متفتح مدرك لحقوقه وواجباته.

وأخيراً يجب أن يكون النشاط متنوع الجوانب بحيث يجد فيه التلاميذ أكثر من فرصة للتعبير عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، ومجالاً لتنمية شخصياتهم نمواً متعدد الجوانب فلا يكون قاصراً على ناحية دون الأخرى، بحيث يقف عند حد التربية الفنية أو الألعاب الرياضية أو الجمعيات العلمية.

إذن فما أوجه النشاط المتنوعة التي يمكن للمدرسة الإشراف عليها وتوجيهها؟ هناك أنواع مختلفة من النشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي سنعرض لها على سبيل المثال.

- أنواع الأنشطة: نحن نؤكد على أن مستوى نضج التلاميذ عامل أساسي في اختيار أوجه النشاط من حيث نوعها وعمقها، فتلاميذ المدرسة الابتدائية، بما يتصفون به من خصائص نمو، يقبلون على أوجه نشاط مثل الحركات الإيقاعية،

والتمثيليات البسيطة والغناء وتربية الدواجن، أما تلاميذ المدارس الثانوية فيمكنهم القيام بأوجه نشاط أكثر دقة وتعقيداً مثل التصوير، والقيام بالألعاب الرياضية العنيفة، وتقديم خدمات فعلية للمجتمع المحيط بالمدرسة، مثل التدريب على أعمال الحرس الوطني، والكشافة. والمدارس الإبتدائية ربما لا يناسب سنهم هذا النوع من النشاط، والأفضل أن يكوّنوا فريق أشبال. وصفوة القول أن لتلاميذ كل مرحلة تعليمية أذواقهم وميولهم، ومستوى نضجهم وقدراتهم التي يجب مراعاتها عند اختيار أوجه النشاط في المدرسة.

وليس الغرض من جماعات النشاط المدرسية إتاحة الفرص للتلاميذ لمزاولة النشاط الذي يميلون إليه فحسب، بل لتحقيق وظيفتها الاجتماعية وهي تنمية خبرات الأعضاء وتوسيع هواياتهم وتدريبهم أثناء قيامهم بنشاطهم على العادات والسلوك الاجتماعي الذي يتطلبه المجتمع الذي يعيشون فيه. لذا وجب أن يكون للجماعة رائد تؤهله صفاته الشخصية وخبراته والأسلوب الذي يتبعه في ريادة الجماعة، لأن يكون قادراً على توجيهها دون أن يفقدها عنصر التلقائية في النشاط.

وفيما يلي أهم جماعات النشاط المدرسية والبرامج التي يمكن أن تمارسها:

أ - الجماعات الثقافية: من شُعَبْها المختلفة، المحاضرات والمناظرات والندوات، والمكتبة، والصحافة، والإذاعة المدرسية، والشعر والنثر.

وتهتم جماعة المحاضرات والندوات بالاتصال بالمجتمع المحيط بالمدرسة لدعوة المتخصصين في النواحي المختلفة لإلقاء المحاضرات والاشتراك في الندوات التي تهم الطلاب وأولياء الأمور والأهالي.

ولجماعة الصحافة دور هام في تكوين رأي عام في المدرسة عن طريق مجلة الحائط، ويمكن أن تشمل المجلة موضوعات خارج المدرسة بالاتصال بالبيئة المحلية لتعريف الطلاب بها وما تمتاز به من مظاهر. بجانب ممارسة الأعضاء في التحرير والنشر، وتشجيع الطلاب على الكتابة وعمل المسابقات الثقافية. ويمكن لجماعة الصحافة الاستعانة بأعضاء الجماعات الأخرى في إخراج المجلة كجماعة الرسم والتصوير وهذا يساعد على إخراج المجلة بصورة معبرة عن نشاط المدرسة.

وجماعة المكتبة التي يعتقد البعض أن نشاطها يقتصر على الاطلاع داخل

غرفة المكتبة فهذا غير صحيح فقد انتشرت فكرة إنشاء مكتبة المادة، وطريقة تكوينها أن يجمع المدرس الأول لكل مادة الكتب التي لها صلة بمادته وهي بمثابة مراجع، وتشجيع الطلاب على الاطلاع، وتنظيم الإعارة والإسهام بالكتب من قِبَل التلاميذ أيضاً. ومكتبة الفصل قد تمول بطريقة الإهداء، فيهدي كل طالب لمكتبة الفصل ما زاد عن حاجته، وقد تمول مكتبة الفصل من الكتب الزائدة عن حاجة مكتبة المدرسة. ويحسن تشجيع الطلبة على اتخاذ موقف إيجابي من مكتبة الفصل، فيتولى أحدهم أمر الإعارة وإمساك سجل لها، وبذلك يدرب الطلبة على تحمل المسئولية.

أما الإذاعة المدرسية فهي تهدف إلى التثقيف والترويح ويجب أن تكون تحت إشراف المدرسة حتى يكون نفعها أعم، كما يجب أن يشجع الطلبة على إدارتها ليكتسبوا خبرات عملية في استعمال الأجهزة المختلفة، وليكتسبوا الثقة في أنفسهم عندما يتحدثون إلى الجمهور. وعلى جماعة الإذاعة رسالة تشجيع مباريات أوائل الطلبة لتخريج قادة يستطيعون أن يمثلوا مدرستهم في برامج أوائل الطلبة. وقد تكون الإذاعة والتسجيل وسيلة لإتقان اللغات الأجنبية إذ يستفيد الطلاب كثيراً في الاستماع للتسجيلات في هذه اللغات.

ب ـ الجماعات الاجتماعية: من شُعبها، النادي، والهلال الأحمر والادخار والحفلات والرحلات والمعسكرات، والخدمة العامة (مكافحة الأمية، وأصدقاء المرور، وأصدقاء المرضى وجماعة النظافة) والجمعية التعاونية (المقصف).

والجمعية التعاونية وما تحققه للطلبة من فوائد تربوية وغرس العادات وتوجيه الطلاب وإكسابهم الخبرات من عمليات البيع والشراء وإعداد حسابات الجمعية، وعملهم معاً كأفراد لخدمة باقي الطلاب وترابطهم وتعاملهم مع الهيئات الخارجية، كل هذا يساعد على بناء المواطن المتعاون الذي يعمل لغيره كما يعمل لنفسه.

أما جمعية الخدمة العامة، فلها دور هام في حياة المدرسة بل وتمتد خدماتها خارجها، فأعضاؤها مسئولون عن حفظ النظام داخل المدرسة ونظافتها وتجميلها، وإعداد وتخطيط الملاعب.

ويمكن أن تساهم جماعة الهلال الأحمر بإسعاف الطلاب الذين يصابون بإصابات بسيطة أثناء اللعب أو غيره، وهكذا من خدمات تقدمها الجماعات

المختلفة للخدمة العامة داخل المدرسة ، وقد تخرج هذه الخدمات خارج أسوار المدرسة كحملات النظافة التي تقوم بكنس الشوارع أو تنظيف الشواطىء القريبة من المدرسة .

كما تحرص المدرسة على غرس اتجاهات إجتماعية عن طريق بعض الأنظمة . فهناك نظام الأسر تتكون من طلاب الصفوف الثلاثة في المدرسة الثانوية مثلاً ليستمر انتماء الطالب لأسرته طوال مرحلة الدراسة ، وعميد الأسرة هو أحد الأساتذة ، ويتصل به رائد الفصل في المشكلات التي تعرض له . ويساعد عميد الأسرة عرفاء يقتسمون العمل ، وهم مسئولون عنه ، فهناك عريف النادي ، وعريف النشاط الرياضي . . إلخ ومثل هذا النظام يدرب الطلاب على القيادة ، والروح الديمقراطية ، والولاء للمدرسة ، والحكم الذاتي والعلاقات الإنسانية .

وهناك أيضاً نظام الريادة ، والرائد أب روحي لتلاميذه ، وهو حلقة الاتصال بين المدرسة والمنزل وبين الطالب وأساتذته ، يسجل نشاط تلاميذه بألوانه المختلفة ، كما يسجل تحصيلهم العلمي ، ويعرض لمشكلاتهم بالعلاج والتقويم .

ج ـ الجماعات الرياضية : ومن شُعبها ، فرق الألعاب المختلفة ، والتمرينات الحرة ، والكشافة والجوالة .

وتهدف المدرسة من تكوينها للجماعات الرياضية إلى تحقيق تنمية الكفاءة الرياضية ، والعقلية والذهنية وتنمية المهارات البدنية ، والانتماء إلى جماعة كعملية نمو اجتماعي ، والتمتع بالنشاط البدني والترويحي والاستثمار لوقت الفراغ .

ويجب تخطيط النشاط الرياضي على أساس أن يتاح لكل طالب أن ينال قسطاً من النشاط ، ويلاحظ عند تكوين الفرق الرياضية تشجيع جميع الطلاب حتى لا يكون هناك شبه احتكار أو احتراف . ولما كان ميدان اللعب من أهم المجالات لتربية السلوك الجماعي ، فقد وجب أن يعمل الجميع بروح الفريق وأن يكون لعبهم تحت إشراف موجه يصلح أخطاءهم ويقوّم سلوكهم وواجب المدرسة أن تغرس الخلق الرياضي الذي يقوم على التعاون والإيثار وإنكار الذات وعدم الغرور ، والثقة بالنفس .

د ـ الجماعات الفنية : ومن شُعبها ، الرسم والتصوير والأشغال الفنية ،

والتفصيل والحياكة ، والنجارة والموسيقى والغناء والتمثيل والهوايات .

تظهر ميول الطلاب في السن المدرسي وتقوم الجماعات الفنية كالرسم والتصوير والأشغال الفنية بدور كبير في مساعدة الطالب للتعبير عن هذه الميول عن طريق البرامج التي تمارسها ، وتهتم هذه الشعب بتنمية هذه الميول والمواهب وتوجيهها الوجهة الجماعية التي تربي الذوق السليم ، ولهذه الشُعب دور كبير في تجميل المؤسسة المدرسية ، سواء بعمل الستائر أو المناظر المسرحية ، أو اللوحات الفنية . ويمكن عمل مسابقات بين الطلاب في النواحي الفنية لتشجيعهم على الإتقان والابتكار وفي هذا تنمية لمواهبهم الفنية ويمكن عرض هذه اللوحات في معرض عام كتشجيع لمنتجيها.

وعند قيام الطلاب برحلات أو معسكرات أو حفلات فإن السمر والغناء ، خصوصاً الجماعي ، لازم لربط الطلاب ببعض ، وقضاء وقت ممتع ، ويهتم رائد الجماعة بالغناء الذي ينمي روح الصداقة بين الطلاب على أن يشمل الأناشيد القومية التي تربي في الطالب حب وطنه والدفاع عنه ، ولكي يشعر بالولاء لفصله ومدرسته .

أما شعبة الموسيقى ودورها في الحفلات الغنائية ، فإن الاهتمام بتكوين الجماعة يكون عن طريق المحاضرات والندوات الموسيقية لإشاعة فن الاستماع ، وكذلك تدريب الأعضاء على العزف الفردي والجماعي حتى يمكن أن تقوم الجماعة الموسيقية بالترفيه عن الطلبة والأهالي في الحفلات وتنمي بجانب هذا موهبة فنية في الطالب قد تكون هي أو غيرها وسيلة لكسب عيشه في المستقبل .

٥ ـ الجماعات العلمية : من شُعبها ، الجغرافيا ، والتاريخ ، والأحياء والكيمياء ، والعلوم . تكاد تكون أغلب الجماعات العلمية إنتاجية ، فالجمعية الكيميائية وما تنتجه من عطور وغيرها يجب ألا يكون هدفها الإنتاج فقط ، بل يجب أن يتعلم عضو الجماعة طريقة تركيب كل نوع من هذه المنتجات ونسب التركيب حتى يمكنه أن يستفيد من كل ذلك .

أما جماعة الجغرافيا فإن نشاطها يمكن أن يعتبر كوسائل إيضاح لمادة الجغرافيا ، فالخرائط المجسمة عامل فعال في تفهم مواقع البلاد والبحار على

الخرائط العادية إذا ما اشترك الطالب في صنعها فإنها ترسخ في ذهنه، فيستفيد ويفيد غيره.

تلك هي أهم الأنشطة الاجتماعية التي يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة، وقد يمتد نشاطهم خارج أسوار المدرسة، ليشمل المجتمع المحلي والمنزل خاصة. وهذا ما سنتناوله في العلاقة بين المدرسة والمنزل.

رابعاً: العلاقة بين المدرسة والمنزل:

يهتم المربون باجتذاب اهتمام الآباء بالحياة المدرسية وما يجري في داخل المدرسة وهناك مبررات لهذا الاهتمام يمكننا أن نذكر من بينها أمور أربعة:

الأمر الأول: إن الملاحظة العادية تدل على أن الآباء الذين يهتمون بشئون أولادهم الدراسية ويحاولون أن يكونوا نوعاً من الصلة الطيبة بينهم وبين المعلمين ينعكس اهتمامهم عادةً على مستوى تحصيل أولادهم وعلى سلوكهم في المدرسة. فهذا النوع من الآباء عادةً يحيطون بما قد طرأ على حياة أطفالهم من مشكلات ويتعاونون مع المدرسة في حلها. فإن كان الأمر إهمالاً في الواجبات المنزلية مثلاً، تعاون الأب مع الإبن على تنظيم الوقت خارج المدرسة وعلى تهيئة مكان للعمل في البيت.

والأمر الثاني: إن كثيراً من مشكلات الأطفال لا تستطيع المدرسة أن تعالجها علاجاً فعالاً ما لم تتعاون في ذلك مع البيت. فالطفل الذي تعود مثلاً أن يستعمل ألفاظاً غير مقبولة قد يحتاج - إذا أردنا أن نعالج ذلك علاجاً فعالاً - إلى تعاون البيت في الإشراف على نوع الوسط الذي يتصل به التلميذ خارج المدرسة ومساعدة الطفل على تكوين بعض العادات الاجتماعية الصحية والتأكد من أن جو البيت نفسه خال من ترديد تلك الألفاظ التي نريد أن يقلع الطفل عنها.

والأمر الثالث: هو أننا إذا أردنا أن نُكّون صورة واضحة عن الأطفال فإن ملاحظات المعلمين لا تكون كافية في ذلك. فالطفل في المدرسة يكون في مجتمع من صنعنا، ولنا دخل كبير في تكوين الجو الذي يسوده وتحديد بعض التقاليد والأنماط السلوكية فيه وما إلى ذلك مما يضفي على الحياة المدرسية طابعاً من الرسميات غير المألوفة في مجتمع ما خارج المدرسة ومن ثم كان الإلمام بسلوك التلميذ حين يتحرر من هذا الجو ويعود إلى حياته العادية خارج المدرسة أمراً هاماً

لتكوين صورة صحيحة، أو أقرب إلى أن تكون صحيحة، عنه. ومن هنا كان الاتصال بالبيت ذا أهمية في ذلك.

أما الأمر الرابع: فهو أن كلاً من البيت والمدرسة له دوره الهام في تربية الأطفال وتعاونهما مما قد يساعد على أن يكون دور كل منهما منسقاً مع الآخر ومتمماً له. وإذا كان الجهل الذي يسود جو كثير من الأسر في المجتمع العربي قد جعل منها وسطاً تربويا غير صحي، فإن ذلك ليس معناه أن الصلة بهذه الأسر لن تأتي بنتيجة، فوضوح عمل كل من المدرسة والبيت للآخر سيوفر للبيت نوعاً من المعرفة المتصلة بمبادىء تربية الأطفال، ويوفر له كذلك مرجعاً يسترشد به أو يستشيره فيما يواجهه من مشكلات هذه التربية.

على أن الأمر ليس سهلاً فقد تشتد صعوبة اجتذاب اهتمام البيت بالمدرسة في أشد الحالات احتياجاً إلى التعاون بين الطرفين. وهذا أمر لا يقتصر علينا، وحدنا، وإن كان حظنا منه قد يفوق حظ غيرنا من الدول المتقدمة. فالأوساط الشعبية عندنا تحتاج إلى شيء من الصبر والحيلة من أجل إثارة اهتمامهم بالمدارس التي فيها أولادهم. ثم قد نجد متاعب أن بعض الآباء الذين يتصلون بالمدارس، وقد يكون من أخف صور هذه المتاعب أن بعض الآباء الذين لا مشكلات لأطفالهم قد يرغبون أن يسألوا كثيراً عن أحوال أبنائهم في الدراسة لا لشيء سوى أنهم يريدون أن يسمعوا من المعلم ما يؤكد فكرتهم عن أطفالهم، بينما بعض آباء الأطفال الفاشلين أو المشكلين لا يحبون أن يناقشوا مشكلة أولادهم أو يسمعون كثيراً عنها من المعلم.

ـ الفرص التي يمكن أن تهيئها المدرسة للآباء:

يمكن للمدرسة أن تهيىء للآباء بعض الفرص كي يتصلوا بها من أجل تكوين علاقات معهم. والمدرسة يمكنها أن تنوع هذه الفرص وفقاً لظروفها، فقد يمكن تطبيق بعض الأنواع في وسط اجتماعي دون أن تطبقها في وسط غيره. وإذا كان الأمر متروكاً للمدارس فإن ذلك لا يمنع من ذكر بعض فرص اللقاءات التي قد تهيئها المدرسة:

أ ـ الترحيب بالتلاميذ الجدد وآبائهم: والصورة البسيطة التي يمكن أن ننفذ بها ذلك هي دعوة آباء التلاميذ المقبولين بالصف الأول أن يحضروا إلى المدرسة قبل

بدء الدراسة بأسبوع وبصحبتهم أطفالهم ليتعرفوا على معلم الصف، وبعد أن يرحب بهم مدير المدرسة يقدمهم إلى معلم الصف الذي يرحب بهم بدوره. ويصحبهم في جولة في المدرسة ليشاهدوا ملاعبها وتنظيمها العام، ثم يقودهم إلى الصف الذي سيكون به أطفالهم. قد يبدو هذا المنشط البسيط تافهاً لكثير من المعلمين ولكن يكفي أنه خطوة عملية في كسر الحاجز الذي يفصل المدرسة عن المجتمع الخارجي.

ب ـ تيسير مقابلات الآباء للمعلمين: إذا كان اجتذاب اهتمام الآباء بالحياة المدرسية لأولادهم من الأمور التي تشغلنا فإنه مما يساعد على ذلك تيسير مقابلات الآباء لمعلمي أولادهم. فهذا أمر قد يشعر الآباء بأن أبناءهم في أيدي أشخاص ليسوا بعيدين عن متناولهم. وهذا يوفر لهم جواً من الطمأنينة بالنسبة لإمكان معرفة كل شيء عن الأبناء، ومما يمكن عمله من أجل هذا التيسير مثلاً تحديد أوقات معينة أسبوعية لمن يريد من الآباء أن يرى معلم ولده.

كما يمكن أن يكون هناك تنظيم رسمي لنوع من اللقاءات الفردية بين الآباء والمعلمين، ويمكن أن يكون ذلك مرتين في العام الدراسي، إحداهما في بداية العام حيث يمد الآباء معلم الصف بمعلومات عن أولادهم وعن نشاطهم في العطلة الصيفية، والأخرى في نهاية العام حيث يستمعون إلى المعلم وهو يمدهم بمعلومات عن مدى تقدم أولادهم على أنه ينبغي أن يكون هناك استعداد من جانب المدرسة لتقبل الظروف الطارئة التي يذهب فيها الآباء لمقابلة المديرين أو المعلمين. فهذا الإجراء المرن من شأنه أن يخفف حدة الشكليات التي تفصل المدرسة عن المنزل.

ج ـ أيام فتح المدرسة للجمهور: يتم ذلك بعدة صور منها حفل الصف، أو حفل المدرسة، أو اليوم الرياضي السنوي أو معرض المدرسة. وإذا سمحت الظروف البيئية المحيطة بالمدرسة، كأن تكون في منطقة يسودها وعي تربوي وترتفع نسبة التعليم فيها، أمكن دعوة آباء تلاميذ صف من الصفوف لزيارة المدرسة في أثناء العمل ومشاهدتها في جوها الطبيعي. وينبغي أن تعرض فيه نماذج من إنتاج التلاميذ في ظروفهم ودراستهم العادية، وحفل المدرسة يجب أن يسوده طابع تربوي فيكون المسرح والستائر والمناظر من عمل التلاميذ، والأناشيد

والأغاني من مستوى دراستهم ويكون هناك بعض التمثيليات الصغيرة التي تدرب عليها التلاميذ في صفوفهم لا مجموعة منهم . ومما يضمن حضور الآباء في الحفلات أو المعارض ، أن يشترك فيها أكبر عدد ممكن من أبنائهم ، فكل أب يسعده أن يرى ابنه في مثل ذلك النشاط.

هذه الأيام المفتوحة للجمهور تهيىء للتلاميذ وذويهم فرصة ممتعة وتمدهم بمادة تصلح لأن تكون أساساً لنقاش مشترك بينهم حين يرجعون إلى البيت . ثم أن هذه الأيام المفتوحة تهيىء فرصة طيبة للآباء الذين يصيبهم الخجل أو يتحرجون أن يذهبوا إلى المدارس بمفردهم ، فقد يجد هؤلاء أنه من الأيسر لهم أن يذهبوا في مثل هذه المناسبات بصحبة آخرين ، وهي فوق ذلك قد تهيىء لمعلم الصف فرصة يغتنمها في التحدث إلى من يشاء من الآباء أو ضرب موعد معه .

د ـ تقريرات المدرسة إلى الآباء : يبدو أن هذا الإجراء هو أكثر الإجراءات اتصالاً بخبرة مدارسنا الابتدائية في الدول العربية ولو أنه ذو فائدة محدودة للغاية ، فهذه التقريرات تكتب في معظم الأحيان بطريقة غير دقيقة ، وهي تميل إلى الإيجاز عادةً لأن المعلمين يكتبونها ليتخلصوا من نوع من الواجبات التي فرضت عليهم دون تقبل منهم . ومستوى إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية في العالم العربي متواضع في محتواه وأساليبه بشكل يخرج لنا أفراداً لا يمكننا أن نعتمد كثيراً على أحكامهم . ثم أن الآباء يقبلون هذه التقريرات بشيء من الفتور وخاصة أن عدداً كبيراً منهم لا يأخذها مأخذ الجد . وليس معنى ذلك أننا نميل إلى إلغاء هذا المنشط نهائياً . بل ينبغي أن يدفعنا ما ذكرناه إلى تطويره في اتجاه يحقق شيئاً من الفائدة . ويمكن مثلاً أن ندرب المعلمين على كتابة التقريرات ، وأن يقلل عددها على أن نحسن ما نكتبه منها ، فيُكتَب بشيء من التفصيل كما يمكن أن يناقش محتواها حين يلتقي الآباء ومعلمو الصفوف .

والذي يتأمل تنوع الظروف يستطيع أن يميز بين ما يصلح من مناشط في هذا الاتجاه لبيئة معينة وما لا يصلح . قد يمكن في بعض الحالات القليلة بالنسبة للمدارس الخاصة أو الأهلية أن تنظم رحلة يشترك فيها التلاميذ والآباء والمعلمون بينما يكون ذلك أمراً عسير التنفيذ في معظم الحالات . وأكثر المناشط التي اقترحناها هنا تعتبر شبه غريبة بالنسبة لمألوف الحياة المدرسية عندنا . وربما قابلها

المعلمون بالوصف بأنها غير عملية ونحن هنا ندعو إلى التدرج في الأخذ بها وجعلها موضعاً لتجريب المدراء والمعلمين في حدود الإمكانات المتاحة لهم، فربما يهيىء ذلك الفرصة لها كي تكون ـ كلها أو بعضها ـ جزءاً من تقاليد المدرسة فيما يتصل بالفرصة التي تتيحها للآباء وأولياء الأمور كي يتصلوا بها.

زيارة المعلمين للآباء:

قدمنا بعض المناشط التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها كي تدفع الآباء إلى الاتصال بها، ونحن نقرر هنا أنه مهما نجحت المدرسة في تثبيت بعض التقاليد المتصلة بهذه الناحية، ومهما ألحت على الآباء كي يتصلوا بها فإننا سنجد من بين هؤلاء الكثيرين آباء لأطفال في مسيس الحاجة إلى تعاون البيت والمدرسة، فهل معنى ذلك أن المدرسة قد استنفدت وسائلها للاتصال بهم؟ في الواقع أن من المقترحات التي تقدم أحياناً بهذا الصدد أن يقوم المعلمون أنفسهم بزيارة الآباء لاستطلاع ما إذا كانت هناك مخاوف لا أساس لها جعلتهم يبعدون عن الاتصال بالمدرسة، وكذلك ليحققوا عن طريق هذه الاتصالات ما كانوا يريدون تحقيقه عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة.

قد يبدو لأول وهلة أن ذلك واجب ينبغي أن يقوم به المعلمون إما بتكليف من المدرسة أو تلقائياً، ولكن الأمر ليس بهذه السهولة، فهو يتوقف على استعداد المعلم للقيام بذلك. وهو يتطلب مهارة ولباقة وقدرة على اتصال بالمستويات الجماهيرية السائدة. ومن هنا فإن المعلم لا يمكن أن يكلف بذلك، وإذا قام به فإنه ينبغي أن يكون على أساس التطوع وعدم قدرة المعلم أو عدم استعداده للقيام بذلك أمر لا يمس كفاءته المهنية، ويتضح من هذا أنه ليس كل معلمي المدرسة يمكنهم أن يقوموا بمثل هذه الزيارات.

وفي بعض الأقطار يكون بين أعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة عضو مدرب على التعامل مع الآباء، ويكون جزء من عمله الأساسي زيارة منازل الأطفال الذين لا يتمكن آباؤهم، لأمر ما، من التردد على المدرسة والذين لولا مثل هذه الزيارات لانقطعت صلة هؤلاء الآباء بالمدرسة تماماً، وانقطعوا عن الإحاطة بما تحاول أن تقدمه لأطفالهم.

وإذا استطعنا أن نجد في بلادنا من المعلمين من يتطوعون للقيام بهذه

الزيارات فإننا ينبغي ألا نتوقع أن كل الآباء سيرحبون بها أو يوافقون عليها ، فقد يكون لدى الأب من الأسباب ما يمنعه من تقبل مثل هذه الزيارات . ومن هنا كان لا بد من إعلام الأب مقدماً بهذه الزيارة وإعطائه فرصة الاعتذار عن إتمامها إذا كان لديه مانع .

ثم نحن في المجتمع العربي - حيث نجد تباعد الآباء عن المدرسة وتحاشيهم الاتصال بها ظاهرة شائعة - لا يمكن أن نتوقع من المعلمين الاتصال بجميع هؤلاء الآباء الذين يبتعدون عن المدرسة ، فأقصى ما يمكن للمعلم أن يفعله ، إذا شاء ، هو زيارة أولياء أمور التلاميذ الذين يجدون أن صالحهم التربوي يقتضي ذلك . وقد نشاهد بعض هذه الزيارات في الريف نظراً لتماسك المجتمع والروابط الاجتماعية بينهم وثيقة .

مجالس الآباء والمعلمين :

من الإجراءات التي تتخذ لدعم الصلة بين المدرسة والبيت تكوين جمعيات الآباء والمعلمين ، وهذه المجالس قد تتمكن من تقريب وجهات النظر وإحداث نوع من التفاهم بين الآباء والمعلمين ، أو بعبارة أخرى التقريب بين ما يدور في الصف وما يجري في البيت . والمناشط التي تقوم بها هذه المجالس يسودها عادة طابع جمعي ، ولو أنها قد تتخذ وسيلة لتسهيل بعض اللقاءات الفردية ، ومجالس الآباء والمعلمين أهم للمدارس الكبيرة من المدارس الصغيرة ، ثم هذه أهم للمرحلة الابتدائية في العالم العربي منها بالنسبة لما بعدها من مراحل باعتبار المرحلة الابتدائية مرحلة جماهيرية يلتحق بها الأطفال من جميع المستويات الشعبية ، وتأتي أهمية هذه المجالس للمرحلة الإبتدائية أيضاً من ناحية أن تلاميذها أقل قدرة على الاستقلال بشئون أنفسهم وعلى الاستفادة من التوجيه المباشر لهم .

إن كثيراً من مناشط المرحلة الإبتدائية لا يمكن تحقيقها بنجاح إلا عن طريق الآباء فالمساعدات الإضافية في بعض المواد بالنسبة للمتخلفين فيها ، والتوجيه إلى القصص المناسبة لمستوى الأطفال ، والتخلف بعد أوقات الدراسة ، من أجل الاستعداد لحفلة أو رحلة أو استعراض رياضي ، وما إلى ذلك أمور تقتضي عون الأب وموافقته . ومن هنا نرى أنه من الأهمية بمكان العمل على إيجاد ثقة متبادلة واتجاهات طيبة بين كل من الآباء والمعلمين ، فإذا كان هناك احترام أصيل متبادل

وإذا أمكننا أن نجعل هؤلاء الآباء يفهمون ما تقدمه المدرسة من خدمات لأطفالهم، وإذا عرف المعلم إلى أي مدى يمكنه أن يستعين بالآباء فإن مثل هذه المجالس ستكون منتجة. فمن أهم أهداف مجالس الآباء والمعلمين هي: توثيق العلاقة بين المدرسة والمنزل، وتهيئة المدرسة لتكون بيئة حقيقية تتجاوب مع المجتمع الخارجي وتبحث مشكلاته الناشئة، ورفع المستويات الاجتماعية والثقافية والرياضية والصحية في محيط المدرسة والبيئة المحلية، ورفع مستوى الوعي التربوي بين الآباء لتكون لديهم فكرة واضحة عن مهمة المدرسة ورسالتها، وحل بعض مشكلات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، والاستفادة من خبرات الآباء في ألوان النشاط المختلفة، والإسهام في المشروعات العامة، وتنظيم المساعدات الاجتماعية، والإسهام في التوجيه المهني وتبني بعض المشروعات التي تضمن العمل لبعض خريجي المدرسة.

ومجالس الآباء والمعلمين قد تتناول في مناقشتها نواحي كثيرة متشعبة ولكنها مهما بلغت من قوة وكفاءة فإننا ينبغي أن نعرف أن الآباء لن يشتركوا اشتراكاً فعلياً في إدارة المدرسة. إنهم قد يعينون على إنجاح الإدارة المدرسية ولكنهم لن يقوموا بدور إيجابي مباشر فيها قد يكون للآباء أسئلتهم ومقترحاتهم التي تتصل بالمدرسة وعملها، ولكن المدراء والمعلمين سيبقون قابضين على ناصية الأمور بالمدرسة فيما يتصل بالجوانب المهنية أو الفنية. ومجالس الآباء والمعلمين قد تحقق نتائج عظيمة في الحياة المدرسية إذا اهتم بها الآباء، وتوفرت لها قيادة تتسم بالكفاءة، ولكنها قد تكون ضارة إذا وقعت تحت سيطرة جماعة قليلة يوجهونها توجيهاً فيه نوع من التركيز على المصالح الخاصة. ومجالس الآباء والمعلمين ـ كما هو ظاهر من مقترحاتنا السابقة ـ ليست الوسيلة الوحيدة لتدعيم الصلة بين المدرسة والمنزل، والتعاون على تنشئة الأطفال وحل مشكلاتهم.

وفي بعض الحالات تكون هناك مطامح تربوية نابعة من المعلمين أو الآباء أو كليهما تتصل بالحياة المدرسية أو نواحي النشاط وتعجز مالية المدرسة عن الإيفاء بها، وهنا قد يستطيع الآباء أو من تسمح ظروفه منهم بالمساهمة المادية في القيام بتغطية هذه التكاليف أو جزء كبير منها. وينبغي أن نتنبه إلى أن هذا النوع من النشاط لمجالس الآباء والمعلمين يعتبر نشاطاً جانبياً، ولا يمكن توفيره بمستوى

واحد في جميع الظروف. ولكن يظهر أن هذه المناشط الجانبية قد طغت على الوظيفة الأصلية لمجالس الآباء والمعلمين في بعض الدول العربية، بشكل جعل الآباء يفرون من اللقاءات التي تنظمها، ويرون أنها صارت تكوّن لهم عبئاً مالياً[1].

(١) ممدوح الصدفي، ومحمد وجيه الصاوي، **فلسفة التعليم الإبتدائي**، القاهرة: الأزهر، إدارة المعاهد الأزهرية، وكلية التربية، ١٩٨٦، ص ص ١٧٠ - ١٧١.

١ - المدرسة والمجتمع

جون ديوي(*)

«إن المدرسة بنظامها الحالي المألوف خلو من الروح الإجتماعية، وإن عدم وجود هذه الروح الاجتماعية تصبح العدو الألد للتربية الأخلاقية الصالحة، فإذا أردنا أن تكون المدرسة ناجحة فيما تقوم به من تدريب، وجب أن تنظم على أساس أنها شكل صادق من أشكال الحياة الاجتماعية النشطة، بدلاً من أن تكون مجرد مجال لتلقي الدروس، وينبغي أن يتصل نشاطها بضروب النشاط القائمة في الحياة خارجها فعلاً.

فبذلك يصبح المعلم مقيداً بالأحوال العامة التي في الحياة الاجتماعية، ويكون عمله الوحيد المشروع، هو تنظيم البيئة بشكل ييسر للتلميذ الحصول على معنى النشاط الاجتماعي...

وعلينا أن نحترس من أن نقول أنه إذا كان للحوافز الاجتماعية هذه المكانة الأولى من الأهمية في الحياة، فلا بد أن تكون إذن الحوافز الوحيدة التي ينبغي لنا أن نوجه التربية إليها، وذلك لأن النزعات الفردية ونزعات السيطرة الذاتية مثلاً، وإن وجدت كلها في الحياة الاجتماعية الابتدائية كان يمكن أن تظل من غير ترق نسبي، إذ أن ظروف الحياة لم توقظها ولم تنبهها التنبيه الكافي، فإن لم تتهيأ للطفل الفرص الكافية لأن يقتني أشياء شتى ويملكها ملكاً خاصاً به فقد تحرك ميوله الاجتماعية الناشئة على حساب ميوله التي تحفزه إلى الاقتناء والتملك، على أن هذا لا يغير من أن كل شيء يتعلمه الطفل يصبح ملكاً له وحده وجزءاً لا يتجزأ منه،

(*) المرجع: John Dewey, The School and Society, 1910. P 55.

وكل شيء يستعمله بالاشتراك مع غيره يكون استعماله هو لشيء يشترك معه في استعماله آخرون. فوجود الغير قد يقوي إذن عملية التعلم بما يوقظه من النزعات الاجتماعية وبما يحركه من الميل الفكري إلى المحاكاة والتقليد، ولكن عملية التعلّم ذاتها لا تصير ذات صفة اجتماعية من أجل هذه الأسباب. فليس صحيحاً إذن أن نقول إنه نظراً لأن الطفل يتعلم معنى الألفاظ عن طريق الاتصال الشخصي المباشر بما تُستعمل فيه مسمياتها في الجماعة التي يعيش بينها، فإن خير الظروف لتعلمه لا تتوافر إلا في شكل من أشكال النشاط التعاوني، أو إن أنواع نشاطه تكون اجتماعية محضة لمجرد أن غيره يشترك معه فيها. على أن المهم في الأمر هو أن التلميذ يجب أن يستخدم الأشياء بطريقة ترضي دوافعه...

مناقشة النص

١ - ماذا يقصد «ديوي» بقوله «ينبغي أن يتصل نشاط المدرسة بضروب النشاط القائم في الحياة خاجها»؟

٢ - هل توافق «ديوي» على كل أفكاره؟ لماذا؟

٣ - هل ترى أن هناك معلم له سمات خاصة ينبغي أن يقوم بما ينادي به «ديوي»، أم ممكن لأي معلم القيام بمثل هذه الأدوار؟

٢- بعض المفاهيم الاجتماعية في التربية

مُعجم علم الاجتماع(*)

١ - التنشئة الاجتماعية Socialization :

هي عملية تلقين وتشرّب الفرد قيم وعادات ومفاهيم مجتمعه الذي يعيش فيه بحيث يصبح متدرباً على أشغال مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي. وعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية مهمة لكل من الفرد والمجتمع إذ أن الفرد بدون أهداف عليا وبدون إتاحة الفرص الضرورية له التي تساعده في اكتساب الخبرات والتجارب والمعلومات التي تتطلبها حياته الخاصة والعامة لا يمكن أن يطور نفسه وينمي قدراته واستعدادته التي يحتجها المجتمع. ويربى الفرد من قبل الأفراد الذين يحيطون به فيكتسب منهم الأدوار الاجتماعية التي بالتالي تكون مكملة لأدوارهم.

غير أن مشاكل نظرية التنشئة تدور حول النقاط التالية :

١ - الأشخاص والأدوات والمؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة.

٢ - قدرة الأفراد على استيعاب المعلومات والأوامر التي تتطلبها منهم عملية التنشئة.

٣ - الفروق الفردية في استيعاب ما يدور في عملية التنشئة والمتأتية من عوامل الجنس، والعمر، والذكاء، والصحة العقلية، والعضوية في الجماعات الاجتماعية.

٤ - التنشئة والضبط الاجتماعي.

(*) **المرجع** : Duncan Mitchell ed., **A Dictionary of Sociology**, University of Exeter, England, 1967.

ب ـ التغير الاجتماعي Social Change :

حاول علماء الاجتماع خلال هذه الفترة من الزمن إيجاد نظرية خاصة بالتغير الاجتماعي، تستطيع شرح قوانين حركة المجتمعات، فظهور المجتمع الرأسمالي وما رافقه من تقلبات واضطربات اجتماعية انعكست في النمو الحضري، والتصنيع، والحراك الاجتماعي، أعطت القوة لرسم معالم التحليلات الاجتماعية للتغير.

إلا أن جميع النظريات الاجتماعية التي فسرت عمليات التغير الاجتماعي في القرن التاسع عشر قد تحولت إلى نظريات تطورية في طابعها وخصائصها ومن أشهر هذه النظريات النظرية المادية التاريخية التي طرحها «كارل ماركس» والتي تعتقد بأن وسائل الإنتاج أو تكنولوجيا الإنتاج وما يدور فيها من علاقات اجتماعية إنتاجية هي العنصر الأساسي الذي يستند عليه المجتمع أو هي القاعدة التحتية للمجتمع التي يستند عليها البناء الفوقي المتكون من المؤسسات العائلية والدينية والسياسية.

وفي الوقت الحاضر يعتبر علماء الاجتماع التغير الاجتماعي بأنه حالة طبيعية من الحالات التي يمر بها المجتمع. ويذكر العالم «ولبرت مور» أهم الصفات التغييرية التي يشهدها المجتمع المعاصر فيدرجها كالآتي:

١ ـ التغير السريع الذي يحدث في المجتمع أو الحضارة يكون إما مستمراً أو متقطعاً.

٢ ـ تكون التغيرات بشكل سلسلة متتابعة من الأحداث تتبعها فترات هادئة يعم فيها البناء والتعمير ويكون لنتائجها صدى على العالم كله.

٣ ـ إن نسبة التغير في الوقت الحاضر هي أعلى من نسبة التغير في الزمن السابق.

٤ ـ يكون التغير سريعاً في مجالات التكنولوجيا المادية وفي السياسات الاجتماعية.

٥ ـ يؤثر التغير الطبيعي على خبرات الأفراد وعلى النواحي الوظيفية للمجتمعات المعاصرة وذلك لتعرض جميع أجزاء المجتمع لعمليات التغير.

ج ـ التماسك الاجتماعي Social Cohesion :

ليس هناك معنى واضح وقاطع لاصطلاح التماسك الاجتماعي، غير أنه يستعمل في وصف الحالات التي يرتبط فيها الأفراد واحدهم بالآخر بروابط اجتماعية وحضارية مشتركة. ويستعمل اصطلاح التماسك الاجتماعي عادةً في تفسير أسلوب تماسك أفراد الجماعات الصغيرة الذي يكون أما بدافع الإغراء أي إغراء الجماعة الصغيرة لأعضائها أو بدافع المصالح والأهداف أي المصالح التي يحققها أعضاء الجماعة خلال انتسابهم لها.

ولكن الاصطلاح يستعمل عادةً في حالة الجماعات الاجتماعية الصغيرة والكبيرة، خصوصاً عندما تتوافر في هذه الجماعات الصفات التالية: اعتماد الفرد على المقاييس والقيم المشتركة، تماسك أفراد الجماعة بسبب المصالح المشتركة، والتزام الفرد بأخلاقية وسلوكية جماعته.

ج ـ التنظيم الإجتماعي أو المؤسسة الاجتماعية Social Ooganization :

يعني تكامل أجزاء المجتمع أو الجماعة واعتمادها الواحدة على الأخرى كما في الحالة في الوحدات الجمعية كالجماعات والمجتمعات المحلية والمجتمعات الكبيرة. وإنها تتميز بالصفات التالية: تقوم بإنجاز أعمال ونشاطات معينة، تتكون من أدوار تربطها علاقات إجتماعية متماسكة، ولها قيم ومعايير ومعتقدات، وتتكون من جماعات فرعية تخضع لجماعة واحدة، ولها مؤسسات اجتماعية كما هي الحالة في المجتمع الكبير. ويستعمل المصطلح ليعطي معاني مختلفة أهمها:

أ ـ استعماله في دراسة المؤسسة الاجتماعية كالمدرسة، والمصنع مثلاً.

ب ـ استعماله في دراسة البناء أو التركيب الاجتماعي.

هـ ـ الحراك الاجتماعي Social Mobility :

تتميز جميع المجتمعات الحديثة بوجود مراكز اجتماعية مرتبة ترتيباً متدرجاً، تتميز بالقوة والاحترام والثروة. وحركة الأفراد في هذه المجتمعات تعتمد على الجهود الذاتية للفرد نفسه ولا تعتمد على المراكز أو الدرجات الوراثية التي احتلها الآباء والأجداد.

ودائماً يتكيف النظام الاجتماعي مع التغيير الاجتماعي والاقتصادي الذي يحدث فيه فيؤثر على المكافآت الممنوحة للمراكز الوظيفية المختلفة، هذه المكافآت التي دائماً ما تدفع الأشخاص الذين يحتلون المراكز السفلى لاحتلال المراكز العليا. لكن العديد من الحرف في الوقت الحاضر تحتاج إلى درجة من الثقافة والتدريب تساعد شاغليها على القيام بواجباتهم بصورة صحيحة، وهذا يعني بأن الحراك الاجتماعي لا يحدث إلا بعد حصول الفرد على قسط من الثقافة والتربية. ومن ثم يرى العلماء أن التعليم من أهم العوامل التي تعمل على الحراك الاجتماعي.

و ـ الدور الاجتماعي Social Role :

الدور هو السلوك المتوقع من شاغل المركز الاجتماعي، والمركز الاجتماعي هو العلاقة التي تحدد طبيعة الدور الاجتماعي، مما يدل على أن هناك علاقة وثيقة بين الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي. فالمركز الاجتماعي للمدرس يحدد طبيعة تصرفاته المتوقعة أو دوره الاجتماعي أي النشاطات التي يقوم بها بعد أشغاله لمركزه الوظيفي.

لكن دراسة موضوع الدور الاجتماعي تحتم علينا دراسة العلاقة بين الأدوار في المؤسسة الاجتماعية أو دراسة العلاقة بين دورين اجتماعيين كدراسة العلاقة بين دور المعلم ودور التلميذ. ولكل دور اجتماعي مجموعة من الواجبات والحقوق الاجتماعية، فواجبات الدور هي مجموعة التصرفات التي يقوم بها شاغل الدور الاجتماعي أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين.

مناقشة النص

في ضوء هذه المصطلحات، حدد ما يلي:

١ ـ ما الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم في الفصل؟

٢ ـ ماذا نقصد بقولنا إن «المدرسة مؤسسة اجتماعية»؟

٣ ـ وضح كيف أن التعليم يكون سبباً مباشراً في الحراك الاجتماعي؟

٤ ـ هل ترى أن التربية سبباً في التغير الاجتماعي؟ أم هي نتيجة للتغير الاجتماعي؟

مناقشة عامة

١ ـ تكلم عن أهم العوامل التي أثرت في تغير الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، وأعطت أهمية كبيرة لدور المدرسة للفرد والمجتمع ؟

٢ ـ ما أهم الوظائف التي تقوم بها المدرسة في المجتمع الحديث؟

٣ ـ هناك معالم رئيسة لمدرسة المجتمع ، أذكر هذه المعالم وتناول ثلاث منها بالتفصيل .

٤ ـ توجد مسئوليات وواجبات ينبغي للمجتمع المدرسي أن يحققها من الناحية الاجتماعية ، أذكرها بشيء من التفصيل .

٥ ـ المدرسة تمتاز بطبيعة تجعلها في مقدمة المؤسسات التي تسهم في الخدمة الاجتماعية لما لديها من إمكانات وظروف مهيئة . أذكر أهم هذه الأسباب والظروف .

٦ ـ وضح كيف يمكن للمدرسة أن تستفيد من عناصر البيئة في المحتوى الدراسي؟

٧ ـ أذكر أشكال العلاقات بين المدرسة والمجتمع البيئي المحيط بها ، ثم وضح كيف يمكن أن تكون هذه العلاقات الاجتماعية امتداداً لرسالة المدرسة؟

٨ ـ ما أوجه الاستفادة التي يحصلها التلاميذ من جراء اتصالهم بالمتاحف والمعارض والزيارات والمحادثات الشخصية؟

٩ ـ كيف تسهم المدرسة بشكل إيجابي في نشر الوعي الصحي في المجتمع المحيط بها؟

١٠ ـ أذكر معنى المصطلحات التالية : «التنشئة الاجتماعية» و «التلاحم الاجتماعي» و «الصالح الاجتماعي» .

١١ ـ تكلم عن دور المعلم في المدرسة من حيث إسهامه في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

١٢ ـ «علاقة المدرسين بعضهم ببعض على جانب كبير من الأهمية فهي تنعكس على نفوس التلاميذ في المدرسة» إشرح هذه العبارة .

١٣ ـ ما أهمية النشاط المدرسي للتلاميذ؟ مع ذكر معايير النشاط الهادف .

١٤ ـ أعرض من خلال الأنشطة والممارسات الاجتماعية داخل المدرسة في كيفية إسهام المدرسة في تنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، مع توضيح ذلك من خلال ذكر نشاط واحد بشيء من التفصيل .

١٥ ـ أذكر أشكال الاتصال بين المدرسة والمنزل ، ثم وضح كيف يمكن للمدرسة أن تتيح للآباء بعض الفرص كي يتصلوا بها؟

١٦ ـ ما أهمية الدور الذي يقوم به مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة؟

مراجع الفصل

١ ـ أبو الفتوح رضوان وآخرون، **المدرس في المدرسة والمجتمع**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

٢ ـ أحمد حسن عبيد، **فلسفة النظام التعليمي**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٣ ـ أحمد كمال أحمد، وعدلي سليمان، **المدرسة والمجتمع**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.

٤ ـ حسن مصطفى، وآخرون، **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٦٠.

٥ ـ محمد منير مرسي، **أصول التربية**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤.

٦ ـ محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، جـ ١ الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥.

٧ ـ ممدوح الصدفي، ومحمد وجيه الصاوي، **فلسفة التعليم الابتدائي**، القاهرة: مؤسسة روز اليوسف، ١٩٨٦.

٨ ـ و. جوسلين، **المدرسة في المجتمع العصري**، ترجمة محمد قدري لطفي، وآخرون، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧.

الفَصْلُ السَّادِس

المعَلم الناجح وَصِفاته

للدكتور محمود قمبر

المعلم - ذلك الإنسان وحيد عصره :

باستثناء معلمي الصغار الذين اتضعت منزلتهم ، وساء وضعهم ، وهانوا على الناس ، كان معلمو الشباب أو الكبار أشبه بالنجوم الزاهرة في المجتمع ، إذ كانوا خلاصة الأمة الذين تجسدت فيهم مواهب العلم والحكمة والأدب والفن والخلق . . . ألم يكن منهم الأنبياء المختارون ، والفلاسفة الملهمون ، والأدباء الساحرون ، والعلماء العبقريون ، والفنانون المبدعون ، والمبشرون السياسيون ، والمصلحون الاجتماعيون؟!

إنهم الخالدون في تاريخ الإنسانية ،والمعالم الهادية في مسار تقلبه الطويل . لقد كان الناس في كل جيل ينظرون إلى المعلم كأستاذ علم ، يمثل وجوده ظاهرة فريدة في المجتمع ، فهو مصدر المعرفة وخالق الأفكار الجديدة ، والموجه الروحي ، والمعلم الأخلاقي ، والمطور الحضاري . ومن ثم فقد كان في موضع التقديس والتقدير .

ألم يتمنَّ خليفة مهيب كالمأمون أن لو كان مدرساً يتحلق الناس من حوله وهو يفتيهم في مسائل الحديث والعلم[1] .

ألم يتتلمذ العرب والمسلمون على تراث الأساتذة المعلمين من الإغريق ويعترفوا لهم بالفضل والسبق ، ويسموهم بالحكماء ، ويلقبوا أرسطو «بالمعلم الأول»؟ .

لقد كان التعليم عند العرب رسالة مقدسة ، ترتفع بصاحبها فوق الملوك والحكام . وكما يقول الغزالي : «من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً»[2] .

---

(١) د . **محمود قمبر «نظم التعليم المفتوح» في المؤتمر الفكري الثاني للتربويين العرب**، بغداد ، يونيو ١٩٧٨ ، ص ٥ .

(٢) الغزالي ، **إحياء علوم الدين**، ط ١ ، ص ٥٥ .

وهذا ما يؤكده رفاعة الطهطاوي. ويرى في المعلمين «خير جماعة تمشي على الأرض»[٣].

المعلم كتلة صفات أو قائمة نعوت:

لهذه النظرة السامية التي تفرد بها المعلم، فقد نظر الناس إليه بعين مغالية، لا ترى فيه إلا نوعاً غير عادي، وكأنه هابط لتوه من جنات العالم العلوي. ؟

وعلى الرغم من المبررات التي أعلت من قيمة هذه النظرة، فإن آثارها لا تزال باقية، تعمل مع المبالغة والتهويل، في تحميل المعلم ما يخرج عن طبيعته ويعلو مستواه.

ومن يحلل نتائج البحوث والدراسات التي عالجت شخصية المعلم ودورها في نجاحه المهني، يخرج بقائمة مطولة من الصفات التي يعز وجودها في البشر، والتي تجمع في ذاتها كل ما عرفه الناس عبر القرون من آيات القديسين، وبطولات الأسطوريين.

فالمعلم عقلياً: ذكي، سريع الفهم، كيس فطن، واسع الأفق، غزير المعارف، فصيح اللسان.

والمعلم نفسياً: متزن، هادىء، متحمل، صبور، طموح، جاد، متفائل، مرن، متعاطف.

والمعلم بدنياً: صحة جيدة، أعصاب متينة، حواس قوية سليمة، صوت حلو متلون، مظهر لائق جذاب، رشاقة حركة، وخفة أداء.

والمعلم اجتماعياً: متعاون، محب لغيره، ديمقراطي النزعة، مهذب الخلق، طيب المعاشرة، حسن التكيف.

والمعلم مهنياً: متحمس لعمله، عاشق لمهنته، ملتزم بآدابها، مخلص في سبيل تطويرها، متمكن من مادته، جيد الإعداد والشرح في دروسه، متفهم

---

(٣) رفاعة رافع الطهطاوي، **المرشد الأمين للبنات والبنين**، القاهرة: مطبعة المدارس الملكية، ١٢٨٩ هـ، ص ٣٦٦. يقول الطهطاوي: «إن خير الناس وخير من يمشي على الأرض المعلمون».

لتلاميذه، يشترك في حل مشكلاتهم ويعمل لحسن توجيههم، ويمشي بالحب والعدل والحزم بينهم.

وهو كذلك حساس في معاملته لزملائه، ومُرْضٍ لرؤسائه[٤].

الصفات موزعة في نماذج نمطية:

من أين جاءت هذه الصفات المتكاثرة والجامعة؟ بالطبع لم تتكون كلها دفعة واحدة، ولم يظهر بها المدرس عندما قام في المجتمع وقد اكتملت له جميعها. وأغلب الظن أن هذه الصفات قد تجمعت في عصور التطور المهني للتعليم، وجسمتها نماذج راقية من المعلمين الأكفاء، اشتهروا بها بين الناس.

والواقع أن العصور التاريخية قد شهدت في تعاقبها، كما شهدت في مجتمعاتها نماذج مختلفة لهؤلاء المعلمين، كانت في موضع الرضا والتقدير، وكانت من القوة والأصالة بحيث فرضت نفسها على كل معلم، وأصبحت له مثالاً مرغوباً ينبغي الوصول إليه.

وهكذا ارتسمت لكل نموذج صفات عليا شدت إليها كل إنسان. وسوف نقتصر على دراسة بعض النماذج المؤثرة وأخص صفاتها في محيط التعليم.

المعلم الكاهن:

المعلم الكاهن نموذج قديم عرفته مجتمعات الحضارات الأولى، وشاع بين المصريين والعبرانيين، كما انتشر في معظم البلاد الآسيوية التي وجدت بها رسالات سماوية أو ديانات وضعية.

---

(٤) أنظر - د. علي خضر، «سيكلوجية المعلم العربي» في **حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي**، مسقط (عمان) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٣٤ فبراير - أول مارس ١٩٧٩.

وقد تعرض الباحث لبضع عشرة دراسة جامعة لصفات كثيرة ضرورية لنجاح المعلم في مهنته.

وهذه الدراسات متأثرة بدورها بنتائج الدراسات الأوروبية والأمريكية التي عالجت هذا الموضوع. وهي دراسات كثيرة ليس من السهل حصرها، وسنورد بعضها في ثنايا هذه الدراسة.

هذا المعلم الكاهن Priest Teacher سار على نهج «المعلم النبي» . . وأنبياء الله كانوا معلمين دينيين من الطراز الأول . وقد نجحوا بما كان لهم من سحر النبوة ، وجلالة الشخصية ، وسمو الخلق ، وحرارة العقيدة ، وطهارة النفس ، وصفاء الروح ، وعظم التضحية ، وشرف المسلك ، ونبل الغاية .

وكانوا اجتماعيين مبرزين : يؤثرون في الجماهير ، ويعلمون بالقدوة والمثل . فالمسيح - في خلال عمره القصير - كان يغسل بنفسه أقدام الرسل الإثنى عشر ، ويلهم تلامذته كيف يعيشون لخدمة الآخرين[1] .

والنبي محمد - عليه السلام - كثيراً ما كان يؤكد صفته المربية بقوله : «إنما بعثت معلماً» . وكان من تعليمه للأميين الذين بعث فيهم ، كما يذكر القرآن ﴿أن يتلو عليهم آياته ، ويزكيهم ، ويعلمهم الكتاب والحكمة﴾، ويأخذهم بالممارسة والاقتداء ففي الصلاة يقول : «صلوا كما رأيتموني أصلي» . وفي الحج يقول : «خذوا عني مناسككم»[2] .

ولما قامت المعابد ، والكنائس ، والمساجد - كمؤسسات تربوية - أصبح للكهنة (أو رجال الدين) الحق الأول في ممارسة التربية بهذه الطريقة Charismatic النبوية الموروثة في التعليم . وظهر المدرس كقائد ديني مؤثر - على حد تعبير ماكس فيبر - يجسم في ذاته صفة التكامل الأخلاقي ، وينفرد بنمط جاذبيته الشخصية[3] .

وهكذا أصبح التدريس نوعاً من الكهونتية Sacerdoce أو كما يقول العلماء من المسلمين : رسالة مقدسة يستجيب لها «ورثة الأنبياء» عندما يتحرك فيهم «النداء السماوي» لهداية الناس بالعلم والتعليم . وهذا ما يعبر عنه «بالميل الذاتي والسامي» vocation الذي يعيش به وله الإنسان الذي يشتغل بالتعليم .

---

(١) Kim Yang - U, l'influence exercée par le Christianisme sur la mondernisation des Conceptions en Corée", in **Revue de Corée** Printemps 1979, P. 5.

(٢) د. محمود قمبر «مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر» في حلقة دراسة استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي - **مرجع سابق**، ص ٧ - ٨ .

(٣) — Blyth (Wac), **English Primary Education, A Sociological Description,** V. I, **School,** London, Routledge è Kegan Paul, 2ed., 1967, P. 171.

ومعظم كتابات المربين المسلمين تدور حول آداب المعلم، وشرف التعليم، وترفع من قدر العلم والمعلمين إلى منزلة لا تدانيها منازل المقربين[١].

ولا تزال هذه النظرة الدينية مرتبطة بفكرة التدريس. يقول جاستون بونير: «إن وجود الوطن مرتبط بوجود المدرسة، فالتربية روح الحياة، والمدرسون (قديسون) لا يمارسون مهنة، وإنما ينهضون برسالة، إنهم قساوسة هذا العصر»[٢].

المعلم المحسن أو الخير:

واقترب من المعلم الكاهن نموذج آخر هو المعلم المحسن أو الخير، الذي قد لا يكون كاهناً، وإنما رجلاً طيباً، محباً للناس، عطوفاً على الفقراء والضعفاء، يزهد في الأجر إذا علم، ويخلص في عمله إلى الدرجة التي تخلعه من حياته الخاصة. فهو قانع بما يدره التعليم من دخل روحي أو نفسي، يجد له تقديراً لا يجده في أي دخل آخر مادي أو اجتماعي..

من هذا الطراز بستالوزي، وتولستوي، وباكليه[*] [٣]، وقد أثر هذان النموذجان في السلوك العملي للمدرسين، حيث ظهرت عقيدة مهنية قوامها أن التعليم عمل إنساني - أخلاقي - ديني، يستوجب كل الإخلاص والتضحية، ويعلو فوق الأجر والمنفعة. وأصبح المعلم في عرف هذا الاتجاه «ملك الفضائل السلبية»، فهو محروم من متع الحياة كغيره من الناس: لا يدخن، ولا يشرب الخمر، ولا يأتي المحرمات، ولا يرقص، ولا يلهو مع الناس. وقد لا يتزوج حتى لا يشغل عن التدريس.

والمعلم جاد، متحفظ، قليل المزاح أو عديمه، صبور، خدوم. وهذه هي

---

(١) أنظر على سبيل المثال: الغزالي في **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق ص ٩.

وانظر كذلك ابن عبد البر النمري القرطبي، **جامع بيان العلم وفضله، وما ينبغي في روايته وحمله**، ط ثانية، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ١٩٦٨ ط ص ص ٣ - ٢٢٩.

(٢) — Maltron (Marie), **Les cas de conscience de L'instituteur,** Paeis, P. U. F., 1956, P. 13.

(*) نسبة إلى جماعة المتطهرين التي ظهرت في أوروبا في عصر الإصلاح الديني.

(٣) — Leif (J.) et Rustin (G.), **Pedagogie génerale,** par l'étude des doctrines pédagogiques, Paris Lib. Delagrave, 1966, PP. 177 - 180.

الأخلاقية البيوريتانية التي ثار عليها فيما بعد علماء السيكلوجية[1].

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، وجد عقد مكتوب في عام ١٦٨٢ بين السلطة الحاكمة وأحد المدرسين يطلّب منه أن يعلم الصلاة والآداب، وأن يقوم بخدمة الكنيسة (ينظفها ويدق أجراسها في المناسبات)، وأن يلبي الدعوات الجنائزية، ولا يقتصر في عمله على حفر القبور.

كما تطلبت قواعد تعيين واستخدام المدرسين في مدينة نيويورك عام ١٨٧٢ «ألا يدخن المدرسون»، ولا يشربوا الخمر، ولا يدخلوا الحانات والمقاهي، ولا يحلقوا كالناس عند الحلاقين (في محلاتهم) ولا يضعوا أنفسهم في مواضع الشك والريبة.

وزادت هذه التعليمات في ولاية كارولينا الشمالية، وظلت سارية حتى عهد قريب (١٩٣٠)، وتنص على: «ألا يرقص المدرسون، ولا يخرجوا مع الصبيان إلا لضرورة، ولا يحبوا، ولا يتأنقوا في لباسهم، وعليهم أن يتواجدوا دائماً في مدارسهم إلا إذا كانوا يقومون بعمل في الكنائس»[2].

المعلم الفيلسوف:

وقد ظهر نموذج ثالث للمعلم الأكاديمي، الفيلسوف، المعني بالفكر، والباحث عن الحقيقة. . . الدؤوب في صنع المعرفة وتنميتها.

وقد كان سقراط وأفلاطون وأرسطو وابن سينا وإخوان الصفاء من ألمع المدرسين الذين أثروا بصفاتهم العقلية في هذا الاتجاه. كانوا يؤمنون بوحدة المعرفة، وموسوعة العلم، وغزارة المادة، وسعة الأفق. وكونوا الاتجاه المدرسي Scolastique في التعليم القائم على الكلاسيكية، والمنطقية، والعقلانية. وبهم ارتبطت مدرسة «الفنون الحرة» في التعليم.

---

(١) — Havighurst (R. J.), & Neugarten (B. D.), **Society ans Education,** Baston, Allyn & Bacon, Inc., 3ed., 1968, P. 432.

(٢) — Nelson (J. L.) & Besag (F. P.), **Sociological prespectives in Education, Model in Analysis,** New York, Pitman Pub. Corp., 1970, PP. 169 - 170.

المعلم الشاعر أو الأديب :

وشاع هذا النموذج عند اليونان وبين العرب. وقد برز السوفسطائيون كمعلمين أدباء Rhetoric teachers . وكونوا نمطاً يهتم بالبلاغة والفصاحة، والقدرة على الإقناع، والتأثير الخطابي، وسحر البيان(1).

واتصفت طريقة تدريسهم باللفظية، والارتجالية (دون إعداد أو تحضير)، والتعليقات النصية Livresques . كما عرفوا أساليب المحاضرة الجامعية، والمجادلة الحوارية، والمناظرة العلمية أو الأدبية.

المعلم البيداجوجي :

مع تزايد الاحتراف المهني، وتقدم التربية كفن له أصول خاصة وقواعد مرعية، ظهر المدرس البيداجوجي الذي ركز اهتمامه على معرفة التدريس الفنية. لم تشغله المعرفة الدينية أو الفلسفية أو الأدبية، كما شغلت المعلمين السابقين، إذ أن قيمة المعرفة لدى هذا النمط من المعلمين البيداجوجيين تكمن في طريقة تعليمها. ومن ثم فقد اهتموا بتبسيط المادة، والتدرج في تعليمها، وابتكار وسائل مناسبة لعرضها.

إنهم أصحاب المدرسة الديداكتيكية في التعليم : ركزوا على المادة الدراسية، ومهارات التدريس، وجعلوا من التعليم صنعة تتعلم ولا يحسنها إلا خبير بها. وعلى أيديهم ارتقت وسائل التعليم، وارتبطت به رموز وتقاليد شاعت والتزم بها أغلب المعلمين.

المعلم السيكولوجي :

إذا كانت المدرسة الديداكتيكية قد سادت طويلاً بفضل المعلمين البيداجوجيين في العالم الإسلامي من أمثال الغزالي وابن خلدون وطاش كبرى زاده، وفي الغرب المسيحي لجهود الجزويت، وسيمينارات شارل ديميا، ودولاسال في القرن السابع عشر، فإن بزوغ المدرسة السيكولوجية في أوائل القرن التاسع عشر قد أدى إلى ظهور نمط جديد للمعلم الذي يهتم بمعرفة الطفل

(1) Lauwerys (J. A.), **Teachers and Teaching,** London, Evan Brothers Ltd., 1969, PP. 136-137.

وطبيعة نموه، ومراحل هذا النمو، ومظاهر الاختلاف الفردي في النمو.

اتصف هذا المعلم بدوره كملاحظ سيكلوجي، يعمل لتفتيح ملكات الطفل وتنمية قدراته، فهو يفصل مادته على مقاس كل تلميذ، ولا يقدم إلا ما يتناسب مع الميل والقدرة. ويتعامل مع الطفل كذاتية حية تعيش في عالمها الخاص، وليس على أساس «أن الطفل رجل مصغر». فالمعلم صديق الصغار، ورجل العلاقات الطيبة، وصاحب الأنشطة الممتعة.

وقد أصَّل مفاهيم هذه المدرسة كلاباريد وكوزينيه، وجون ديوي، وفرنيه، وبياجيه. وانتشرت وسادت في خلال النصف الأول من القرن العشرين.

المعلم السسيولوجي (الاجتماعي):

وهذا النمط الجديد لا يحصر في داخل الفصول، وإنما يذهب به خارج أسوار المدرسة، إلى قلب الحياة والمجتمع. فالتعليم نظام اجتماعي، وظائفه اجتماعية ويعمل لتحقيق جملة من الأهداف الاجتماعية تشمل الأفراد والمجتمعات.

وقد بدأت طلائع هذا النمط من المعلمين بظهور دوركايم في أوائل القرن العشرين. ومع نمو اجتماعيات التربية - بعد سيادة السيكلوجيات في الطفولة والمراهقة - تأصل دور المعلم السسيولوجي، وأصبح المصلح الاجتماعي، ورائد التنمية المحلية، وبطل الإنعاش البيئي، وقائد الجماعات من المتعلمين...

وتتحول مدرسته إلى مؤسسة ثقافية واجتماعية تعمل في خدمة الصغار والكبار وتتعاون مع المؤسسات الخارجية الفاعلة في المجتمع.

المعلم التكنولوجي:

باكتساب التربية صفتها كعلم، وكمجال تطبيقي لعلوم معقدة ومتداخلة، كان لابد أن تؤصل فاعليتها - كالعلوم والمهن المتقدمة - على أساس تكنولوجي حديث. وأصبحت الحاجة ماسة إلى نوع من المعلمين متخصصين بكفاية في مجالات تكنولوجيا التعليم. يجيدون فهم المبادىء التي تقوم عليها التقنيات الآلية والإلكترونية، كما يجيدون فنون استخدامها وأساليب تطويرها.

إن المدرس يكتسب صفته هنا كمهندس تعليمي، قد يعمل في معمل لغوي ويشتغل بصناعة فيديو تيب تعليمية، ويتعامل مع آلات تعليم، وحاسبات، ودوائر تليفزيونية مغلقة. إنه أستاذ التدريس عن بعد، والتعليم المبرمج، والتربية المعلبة Canned Education.

الأنماط التاريخية تصب في نمط معاصر:

لا نستطيع أن نحدد بدقة، أو نحصر بشكل كامل كل النماذج التي ظهرت في تاريخ التعليم والتصقت بها صفات أثيرة، تحولت مع الزمن إلى صفات طبيعية، مطلوبة بذاتها لإحداث النجاح المهني في التعليم.

لقد تجسد كل نموذج في زمن معين ـ كما يوحي بذلك هذا العرض التاريخي الموجز الذي قدمناه. وكان ظهور النموذج متكيفاً مع طبيعة الحياة الاجتماعية السائدة، ولونته القيم والغايات التي وجهت الناس في مجتمع النموذج.

لم تكن إسبرطة لترضى بديلاً لمدرسها الفارس المروض Dompteur لتأخذ بالمدرس الفيلسوف أو المدرس المواطن الأثيني Cetizen Teacher ولم تكن روما لتترك مدرسها الحرفي، أو الوالدي Father Teacher الدنيوي المحب للعمل والحياة لتقبل نموذج «المدرس الكاهن» الذي أخذت به أوروبا المسيحية.

ولم يكن الشرق الإسلامي، بعد الضربة التي وجهها الغزالي إلى الفلسفة، بحاجة إلى المعلم الفيلسوف المجادل، أو المعلم الأديب الذي يشتغل بالعلم المذموم. . . بل كان بحاجة إلى «المعلم الديني» الذي تعددت صوره ومنازله: كالإمام أو الفقيه، أو الملاّ، أو الخوجا.

وما كان الغرب الذي أيقظته النهضة والإصلاح ليطلب غير المدرس المثقف الذي يبشر برسالة العلم والتنوير.

وقد ساعدت وحدة التجانس الثقافي في كل مجتمع، وثبات التطور فيه أو بطء درجته، وقلة انتشاره إلى الاحتفاظ بنمط عام للحياة يتطلب الاحتفاظ بنمط واحد وعام من المعلمين. ولم تكن تهتز صورة هذا النمط، حتى يمر زمان طويل تشيع فيه مفردات غزيرة لصورة جديدة معبرة عن حياة جديدة لها فلسفتها وعلومها وطرازها.

فالمدرس البيداجوجي المشتغل بفنية التعليم ظل يعمل بمفهوم فلسفي قديم يستقطب حوله كل نشاط تعليمي ولم يتأثر أو يتغير إلا بعد عصور طويلة، حين نمت السيكلوجية العلمية وبرز باحثوها الذين كتبوا عن القدرات العقلية، ونظريات التعلم، وخصائص النمو، مما كان له أثر كبير في خلق نمط سيكلوجي تشكل في قالبه المعلمون.

ومع بداية الحركة السسيولوجية، وتعدد مدارسها الفكرية لدوركايم ومورينو، وليفي، وميزجراف، وسويفت وغيرهم فإن نمط المعلم السسيولوجي لا يزال متربعاً على عرشه، ويزداد نمواً وتجدداً. . .

وكذلك المعلم التكنولوجي الذي يمد قواعد عمله في مجالات التعليم Instruction، والدافعية Motivation، والضبط الاجتماعي Social Control، فإنه لا يزال يتخلق ويتشكل، ولم يأخذ صفاته النهائية بعد.

وإذا كان ظهور هذه النماذج ثمرة تطور تاريخي طويل، فإن الأحدث منها لم يكن يقضي على قديمها. . كما حدث في مجال تطور النماذج المهنية في الطب[1]، وإنما تعايشت النماذج، واقترب بعضها من بعض، بل وتداخل بعضها في بعض. وقد تندمج صفاتها في نموذج جامع لمدرسين موهوبين قاموا بأدوار المدرس الديني، والمعلم الفيلسوف، والأديب المثقف، والبيداجوجي الماهر. ولكن هؤلاء الأفذاذ كانوا قلة تمثل ندرة الكفاءة في مهنة شعبية تعمل فيها الملايين.

ولا شك في أن كل نموذج قد احتفظ بصفة إيجابية عززت من وجوده ولكنه لم يكن في حد ذاته، وبخاصة مع التطورات التي تعاقبت، كافياً لإشباع حاجات الناس، وإرضاء مطالبهم وتوقعاتهم ونظرتهم إلى المهنة والمهنيين. ومن ثم فقد اجتهد العلماء والمفكرون في ابتكار وإضافة نماذج جديدة تحمل بدورها صفات أساسية مطلوبة مستجيبة لفلسفة العصر وروحه.

وقد يكون الممارسون أنفسهم ـ تبعاً لمواهبهم الذاتية ـ هم الذين تفوقوا

---

(١) عرفت مهنة الطب الكاهن والساحر وحلاق الصحية، والعطار، والفيلسوف المداوي، وصاحب الخبرة الشخصية حتى مارسها الطبيب المتعلم كمهني كفء.

على أدوارهم المعتمدة Ascribed أو الممنوحة، واخترعوا أدواراً مكتسبة جديدة Achieved فرضت نفسها، وأصبحت متطلبات مهنية، تقاس على أبعادها كفاءة المدرسين العاملين.

وهذا الوضع مؤزم في التعليم، لأنه يتطلب من المدرس - في قاعدته الجماهيرية - أن يكون صاحب شخصيات وحامل كفاءات - وأن يكون على السواء المربي الفاضل، والعالم المثقف، والأخصائي النفسي، والرائد الاجتماعي والمصلح الديني، والمبشر الإيديولوجي، والحرفي المنتج، والفنان المبدع.. إلى آخر قائمة المطالب التي تجعل من المدرس هيبياس ديليس عصري لم يسبق له مثيل[1].

فهل هذا من الممكن والجائز؟!

النجاح التعليمي صفات أم أداء؟

ومع ذلك فإن هذه النماذج المتعددة وما تحمله من صفات ليست في موضع الاتفاق التام بين الباحثين والمربين الذين يشتغلون بسياسة إعداد المعلمين وتقويم فاعليتهم.

فمن حيث فكرة تنميط المدرسين في نوعين متقابلين: ديمقراطي ومستبد Autocratique - إذا تركنا النموذج الوسطي (الثالث المتساهل) Laissez-faire نجد دراسات كثيرة تنتهي إلى شبه مسلمة في التربية وعلم الاجتماع بأن المدرس الديمقراطي ينجح في التعليم بشكل أكيد، وبدرجة لا يصل إليها المدرس الأوتقراطي أو المستبد[16].

(١) عاش هيبياس ديليس Heppias d'Elis في القرن الخامس ق. م. كان عالماً، ومخترعاً، وفناناً وأبدع بشكل خارق للعادة في كل مجال. أنظر:

— Moreau (J.), "Platon et l'education" in, Chateau (J.), **Les grands pédagogues,** Paris, P. U F., 1966, P. 263.

(٢) في دراسته عام ١٩٣٩ كان ليفن Lewin أول من اهتدى إلى هذا التخطيط ثم كثرت من بعده دراسات الباحثين، ومنها دراسة أندرسون عام ٤٥/ ١٩٤٦، ودراسة كفتجام ومعاونيه عام ١٩٥١.

ومع أهمية هذه المسلّمة في التربية فإنها ليست صحيحة على الإطلاق، أو ليس كل مدرس ديمقراطي يحظى بالنجاح المطلوب على طول الخط، وليس المدرس المستبد بالفاشل الأبدي في التعليم... إن الحقيقة الكامنة في أعماق الحياة الاجتماعية وفي التدريس تقول بأنه: «لا يوجد نموذج واحد يستقطب كل نجاح المعلمين»[١].

ولقد جاءت التكنولوجيا التعليمية الجديدة بما يعزز من صدق هذه الحقيقة، إذ أخذت صيغة «فريق التدريس» Team Teaching باشتراك نماذج من المعلمين مختلفين في صفاتهم وتخصصاتهم، يعملون معاً كجماعة متكاملة، يعرضون على التلاميذ أفضل ما عندهم من صفات إيجابية... والتلاميذ يلاحظون ويقارنون ويمتصون الحب والأمن والتعاطف من نموذج المدرس الديمقراطي، كما يتعلمون النظام والإيجابية من نموذج المعلم الأوتقراطي..

ويشتد الخلاف بين علماء التربية حول نوع الصفات أو القدرات المطلوبة في المدرسين، والتي يعلون من قيمتها في مستوى أدائهم المهني.

فهناك من أمثال ليبرمان، من يتطلب وجود درجة ذكاء عال تعين المدرس في النهوض بعمله، وقد أصبح مشبعاً بطبيعة عقلية معقدة[٢].

ويزيد آخرون بأن الذكاء وحده ليس كافياً، ولا بد أن يتمتع المدرس بأنواع مختلفة من الذكاء تتطلبها الأنشطة المتنوعة في الحقل التعليمي، كالذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء التصوري، كما يركزون كذلك على بعض قدرات خاصة مساعدة للذكاء، مثل القدرة على التذكر، والقدرة على الانتباه والتركيز[٣].

= Kombar (M), **La compétence pédagogique des instituteurs,** Thèse de doctorat de 30 cycle Paris Sorbonne, 1970, PP. 195 - 196.

(١) — Van der Maren (J. M.), L'enseignant et le Problème de l'evaluation pédagogique" in Bonboir (Anna), **Une pédagoque pour demain,** Paris, P. U. F., 1964, P. 34.

(٢) — Lieberman (M.), **Education as a Profession,** Englewood Cliffs, N. J. Prentice - Hall, Inc., 1956, P. 232.

(٣) — Criner (Roger), **Caratérologie des instituteurs,** Paris, P. U. F., 1963, PP. 23 - 24.

وعلى العكس من هؤلاء «العقليين» نجد بعض المربين الذين يضعون كل ثقتهم في صفات المدرسين الشخصية. وعلى رأس هؤلاء عالم الاجتماع التربوي «والر» الذي ينظر إلى التربية كعمل إنساني، وموقف تفاعلات وشبكة علاقات تحتاج إلى أمن المدرس، وثباته العاطفي، وكفاءة شخصية في الحركة والتعامل(١).

وقد وجد من المربين أفراد يركزون على قيمة «الحب» أو التعاطف كصفة أساسية لا غنى عنها في التعليم. ويرى هايت Highet أن المدرس الذي يحرم منها عليه أن يعتزل التدريس، لأنه لن يكون إلا مدرساً مجدباً لا خير فيه(٢).

وقد سبقه كلاباريد بهذا الرأي مؤكداً سوء الحالة التعليمية لمدرسين ومدرسات، يفتقدون صفة الحب في عملهم مع الصغار(٣).

ولكن ليبرمان يرفض هذا القول على إطلاقه، لأنه مع العقل والذكاء، ويقول: «ليس الحب وحده كافياً» Love is not enough(٤).

كما يرى بعض المشتغلين بالصحة النفسية في ظاهرة الحب، كصفة تربوية عند المدرسين أمراضاً مستورة يضعون عليها هذا القناع المزيف. وقد يكون من بين هؤلاء المدرسين أفراد لم ينضجوا بعد، ولم يحسنوا التكيف في عالم الكبار، فذهبوا ينبشون في طفولتهم عن معاني أخرى للتفوق يحسون به في عالم الصغار. وقد يكون منهم المنحرفون جنسياً، ويحققون إشباعاتهم المحرمة بطريقة مشروعة(٥).

---

(١) — Waller (W.), **The Sociology of Teachkng,** New York, jhon Willey & Sons, Inc., Science Edition, 3 ed., 1967. P. 226.

"There are personnal qualities of more value than more intelligence and stability is one of them"

(٢) — Highet (G.), **The Art of Teaching, London, Metheuen &** Co. Ltd., 1968, PP. 24 - 25.

(٣) — Claperéde (E.), **Rapport géneral présenté au ministère de L'Instruction Publique,** le Caire, 1929, P. 84.

(٤) — Lieberman (M.), **op. cit.,** P. 225.

(٥) — Marchand (M.), **Hygiène affective de l'éducateur,** Paris, L. A. P., 1966, PP. 15 - 18.

وإذا أجمع أكثر المربين على سوء الفاعلية الوظيفية للمدرسين الذين يعانون من النقص في صحتهم النفسية ، فإن هناك من الباحثين من أثبت ضعف الصلة بين صحة المدرس النفسية وفاعلية تدريسه. وعندهم أن المدرس العصابي Nervotique إذا وجد مكانه المناسب ، يمكنه أن يحدث نتائج إيجابية مشجعة[1].

كما دلت الملاحظة العلمية أن بعض الصفات التي يعتقد في هبوط قيمتها وسلبية عملها ، والتي يتجاهلها المربون ، قد تحدث آثاراً إيجابية في بعض المواقف التعليمية على غير العادة أو المألوف[2].

لهذا ، يرى كثير من الباحثين أن التدريس مجال متسع لكل شخصية ، ويرون أنه من التعسف أن نحدد قدرات وكفاءات مفصلة تبعاً لنماذج وصفات مرسومة نقيس عليها شخصيات المدرسين ، فكل شخصية مطلوبة . وليس بين الشخصيات تفاضل[3] . . . وأن المدرس الذي لا يتمتع إلا بصفات عادية أو متوسطة ، يمكنه - باستخدام تكنولوجيا تربوية متقدمة - تعزيز فاعليته الوظيفية بشكل لم يتوافر للعباقرة أو الموهوبين من قبل[4].

ونتساءل : لماذا التعدد في شخصيات المدرسين وصفاتهم؟

- لأن ذلك يتفق مع طبيعة الإنسان في التمايز والتفرد ، على الرغم من وجود طبيعة إنسانية عامة تشترك فيها مفردات البشر.

- ولأن المدرس يعلم بجماع شخصيته ، بذاتيته كلها ، وليس بصفات قطاعية ، أو محورية ، أو تفاضلية[5].

(١) — Symonds (P.M.), Reflectionson Observation of Teachers, **J. of Education,** XLIII, 1950, PP. 688 - 696.

(٢) — Stephens (J.M.), Spontaneous Schooling and Succes on Teaching, **School Rev,** LXIII, 1960, PP. 152 - 163.

(٣) — Taylor (W.), **Sociology and Education of Theachers,** London Faber & Faber Ltd., 1969, P. 202.

— Lieberman (M.), op. cit., PP. 497 499.

(٤) — Leif (J.) et Rustin (G.), **Pèdagogie generale,** op cit, P. 184.

(٥) — Gogel (A.W.), & others, **Founéations of Education,** New Mexico, University of New Mexico Press, 1970, P. 9.

ـ ولأن التدريس ألوان وأدوار، تستدعي التكيف والتلون من نشاط لنشاط، ومن موقف إلى موقف، ومن دور إلى دور. والمدرس فيها يلجأ إلى أساليب نفسية وعقلية وشخصية متنوعة، لا تعرف التجمد أو الإطراد، ولا التنمط أو التحنط.

ـ ولأن المتعلمين أنواع لا حصر لها، ولابد من مقابلتها بأنواع من المعلمين لا حصر لها كذلك[1].

تعدد النماذج ضرورة تعليمية :

لوجاهة المنطقية وأصالة الموضوعية أمام هذه الحقائق البليغة، لا يمكن لنا أن نأخذ بوجهة نظر كثير من الباحثين الذين يريدون فرض نموذج عام موحد للمدرس الناجح يستنسخ ويعمم، ويشكل به كل معلم بالقوة أو بالفعل.

والنماذج التعليمية ليست قوالب محددة، تتوزع على مجموعات متماثلة من المدرسين تقلدها في كل شيء، وتمسح ذاتيتها، وتلبس أرديتها المفصلة. إن النموذج اتجاه عام تفضله مجموعة من المدرسين لهم ميول وصفات وقدرات متقاربة أو متوافقة، وتجد في هذا الاتجاه فاعليتها وإيجابيتها.

إن النموذج المثالي يرفضه المدرسون، لأنه غالباً ما يكون نموذجاً خيالياً أو أسطورياً، ليس على مقاسهم، ولا ينزل إلى مستواهم، في الوقت الذي يعجزون فيه عن الارتفاع إليه. وهذا ما يصدمهم بكل معاني الخيبة والإحباط[2].

إن النموذج الواقعي والمربي أو المؤثر، لن يكون هو النموذج المثالي «للأنا التعليمية» ولكنه يصبح المرآة التي تعكس قدرات «الأنا الذاتية» للمعلمين[3].

---

(١) — Hugonneir (R.), **Former des chiefs, promouvoir les hommes**, Paris, Dunod, 1964, PP. 28 - 29.

(٢) — Van Den - Maren **Op. cit.**, P. 37.

(٣) — King (E.), **World prespectives in Education,** London, Methuen & Co. Ltd., 2 ed., 1965, P. 6.

يقول كنج «إن الجواب على سؤال مثل : «من هو المدرس؟» يمثل صعوبة بالغة، لأن المعنى يختلف من شخص إلى شخص، ويتلون تلون الحرباء».

إن المثالية الحقيقية تدعو أن يكون لكل متعلم معلمه الخاص، كما كان الحال في تعليم القصور والبيوتات الرفيعة التي استقدمت مؤدبين خصوصيين تكيفوا مع طبيعة الظروف والأوضاع التي عملوا فيها. ولما كان ذلك مستحيلاً في عصر التعليم لكل فرد، فقد اتجهنا إلى معلمي الفصول أو الجماعات أو المواقف أو الأنشطة أو الأدوار أو المراحل، وأعطيناهم حرية الحركة والعمل بالشكل الذي يكيِّفهم مع خصوصيات التعليم ونوعيات المتعلمين.

إن هذا التعدد ليس مصدر فوضى، أو نقطة ضعف في التعليم، كما قد يتصور البعض، وإن كان يبرز ظاهرة الغموض أو عدم التحديد في إعطاء صورة مهنية عامة، بارزة القسمات، قاطعة الصفات [1]. يجب أن يفهم التعليم على أنه أشياء كثيرة، وأن ينظر إلى المعلم على أنه شخصيات كثيرة[2].

وإذا كان الحال كذلك، فكيف يمكن وضع سياسة خاصة بإعداد المعلمين، وهم كثرة متنوعة؟!

قبل أن نجيب على هذا السؤال نحب أن نؤكد أن مثل هذه السياسة لن يمكن وضعها بشكل جيد إلا في ضوء محددات ثلاثة:

- مفهوم النجاح التعليمي.
- معايير تقويمه.
- واقع الإمكانات الخاصة بالمرشحين لمهنة التعليم.

مفهوم النجاح التعليمي:

إن النجاح التعليمي أداء، وتحقيق أهداف مقصودة.

---

(١) كما يقول ستبنيت: «كل جماعة لها تصور خاص عن التدريس الجيد، مما يؤكد عدم وجود معيار صالح للمدرس الجيد».

— Stinnett (T.M.), **Professional Problems of Teachers,** New York The McMillan Company, 3 ed., 1968, PP. 456 - 357.

(٢) ويقول آخرون:

«إن التدريس مجال غامض، وغير متبلور، وليس محدود الشكل Amorphous فهو يتضمن مدرسين من كل نوع وعلى كل مستوى، ومن كل كفاءة».

— Nelson (J.L.), and Besag (F.P.), **Op. cit.,** P. 176.

والأداء يتمثل في كفاءة القيام بالعمل التعليمي على نحو فعال، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وحسن إنجازها مع الاقتصاد الذي يرتفع بقيمة الإنتاجية ومضاعفة المردود.

ولن تكون لصفات المدرسين قيمة في حد ذاتها إلا بمقدار ما تثمر في أداء العمل وإنجازه... فالمدرس قد يكون ذكياً لامعاً، واجتماعياً ناجحاً، ولكنه لم يدخل التعليم إلا من باب الخطأ أو الصدفة أو الحاجة الضاغطة، ومن ثم فقد تزوج المهنة على كره: إقامته فيها جبرية، وتعامله معها بغير وفاق، وينتظر أن يخلصه منها بالطلاق... فهل ينتج مثل مدرس - أقل منه حظاً في مواهبه وقدراته - لكنه يخلص في عمله، ويجتهد قدر استطاعته في تحسين إنتاجه؟! إن الأخير قد يشبه السلحفاة الدؤوب التي تسبق الأرنب اللعوب.

وقد يعارض بعضهم هذا الاتجاه بحجة أن الأداء بحاجة إلى تحديد ومعايير ووسائل قياس. وهذا عمل صعب في التدريس، وتحقيقه غير مؤكد. وعندهم أنه من الأفضل أن نركز على صفات ممتازة للمدرسين، لأنهم - في التحليل النهائي - هم الذين يدرسون ويرتقون بالتدريس، وبهم وبإنتاجيتهم نتعرف على ماهية التدريس الجيد، «فالمدرس الجيد هو الذي يصنع المدرسة الجيدة»[1].

إن هذا الرأي المعارض يتمشى مع الفكرة المتعلقة «بسيادة المدرس» والتي كانت تنظر إلى المدرس كعنصر واحد فعال في التعليم، ومستوعب بذاته لكل العناصر والمصادر المرتبطة به.

لقد انقلب هذا الوضع، ولم يعد المدرس مصدر المعرفة المفرد، ولا المعلم الأوحد.. إنه مجرد عنصر، قد يكون رئيسياً ومهماً، لكنه غير مستقل عن مجموعة العناصر المعلمة أو المربية التي يلتقي بها المتعلم بشكل موجه، أو بشكل ذاتي، وبأسلوب نظامي، أو غير نظامي.

معايير تقويمه:

كيف نتعرف على النجاح التعليمي؟ وكيف نقدر المدرس الناجح؟ لذلك

(١) — Pullious (E. V.) and Young (J. D.), **A Teacher is Many Things,** London, Indian University Press, 1968, P. 6.

— Van Den Maren, **op. cit., P. 31.**

قصة طويلة. فقد اختلفت المعايير، وتطورت حتى وصلت إلى ما يشبه المعيار المركب أو الجامع.

وقد كان **تحصيل المعرفة** التي يتطلبها العمل أقدم معيار يؤخذ به في اعتبار صلاحية المهني لممارسة عمله. وكما رأينا، فقد لجأ الناس إلى الكهنة والفلاسفة والأدباء باعتبارهم الوارثين لكنوز المعرفة المطلوبة، وكأقدر عناصر يمكنها أن تقوم بالتعليم.

ولم يكن للمعلم في العالم العربي أن يشتغل بالتدريس إلا بعد حصوله على إجازة تشهد بوصوله إلى المستوى المعرفي المطلوب، أو بعد اجتيازه امتحان صلاحية يتمكن فيه من إظهار مقدرته العلمية وحسن إجابته على أسئلة الطلبة والممتحنين[1].

وظهر بعد ذلك معيار **القدرة على التدريس** فالمعرفة في حد ذاتها غير كافية وإنما تضاف إليها كذلك القدرة على نقلها أو تعليمها. وكثيراً ما قام التعليم، على مبدأ «من عرف شيئاً علمه» دون نظر في صفة من يعلم، حتى قام مبدأ «أي المعلمين؟ وكيف يعلم؟». . وكان الأستاذ الماهر مرغوباً، وتفوق شهرته، ويصبح في موضع الجذب لطلابه، وينتدب للتدريس في مدارس كثيرة وبلاد متعددة.

كما أخذ الناس في بعض الأحيان بمعيار **السمعة الطيبة** كمقياس مفضل في استخدام المدرسين، وبالذات في مجال تعليم الصغار، حيث تفوقت الأخلاقية على المعرفية أو الفنية.

وغالباً ما ارتبطت هذه المعايير بصفات المدرسين وسلوكهم، ولم يبحث عنها الناس في سلوك تلاميذهم، أو في نتائج تعليمهم. وهذا ما تهتم به معايير التقويم الحديثة.

فما هي؟

معيار التقدم في الدراسة:

تبعاً لنظرية ريمير وجاج، فإن المدرس الذي يتمكن من إحداث تغيرات

---

(١) د. محمود قمبر، «مهنة التعليم في التراث العربي»، **مرجع سابق، ص ٣٢**.

مرغوبة وكافية في سلوك تلاميذه، يعتبر مدرساً ناجحاً. والمبدأ هنا «أن التدريس الجيد يؤدي إلى تعلم جيد». وغالباً ما يكون قياس ناتج التعلم بواسطة الامتحانات في أشكالها المختلفة.

ولكن هذا المعيار منتقد من عدة وجوه:

- كيف يمكن اعتبار نتائج التعلم على أنها ثمرة الجهد الخاص بالمعلم[1]؟ وإذا كان من السهل قياس النواحي المعرفية لدى الطلاب، فهل يمكن بالمثل قياس القيم والمهارات الناتجة عن التعلم أو المصاحبة له؟.

- وكيف نعرف على وجه التحديد الوقت المناسب لقياس نتائج التعلم؟ إن هناك من النتائج ما يأخذ وقتاً طويلاً حتى يظهر في سلوك المتعلم وقد لا يظهر بعضها على الإطلاق، ويظل شيئاً كامناً أو مستوراً.

لهذا ينصح بعض الباحثين باتخاذ معيار آخر أكثر صلاحية، حيث إن معامل الارتباط بين فاعلية المدرس ونتائج تعليمه ضعيف للغاية أو سلبي تماماً[2].

معيار التفاعل في الموقف التعليمي:

يتضمن هذا المعيار النواحي المختلفة للسلوك المميز الذي يتصف به كل من المدرسين والتلاميذ في موقف التعليم. وهو بذلك يربط بين طرفي التعليم والتعلم Teaching and Learning في عملية واحدة تقوم على التفاعل والتداخل ويتخذ من وسائل التقويم.

- تقدير المناخ في الفصل أو الموقف التعليمي.

---

(١) — Jeannet (Maurice), **Le Psycholoque et la sélection des Cadres**, Bruxelles, chorles Dessary, 1967, P. 79.

ينقل عن منير قوله:

«إن المردود المهني لا يمثل فقط ناتج السلوك الذي يقوم به الفرد، ولكنه الناتج المعقد لمجموعة العناصر المرتبطة بالفرد وبيئته»

(٢) — Medley (D.M.) & Mitzel (H.E.), "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation" in Gage (N.L.), **Handbook of Research on Teaching,** Chicago, Rand Mc-Nally & Com., 1st ed., 1967, PP. 257 - 258.

- الملاحظة العلمية أو المضبوطة لتفاعل المدرس وتلاميذه.

- تقويم التلاميذ لمعلميهم[1].

ومع التقدم العلمي الذي أحرزه المعيار في مجال فهم طبيعة التدريس وخصائصه، إلا أنه لم يسلم من النقد والتجريح[2].

- كيف نقوم التفاعلات المعقدة، ونواحي السلوك العاطفي؟.

- كيف نلاحظ بشكل مضبوط ومستمر كل نواحي العملية التربوية؟.

- وكيف نميز فيها ما يختص بالمدرس، وما يختص بالتلاميذ؟.

- وكيف نخرج منها بأحكام قاطعة أو عامة، مع أن المواقف التعليمية للمدرس وتلاميذه متغيرة ومختلفة؟.

وقد تصبح عوامل نجاح المدرس مع مجموعة من التلاميذ، هي عوامل فشله مع مجموعة أخرى بحاجة إلى سلوك تعليمي مناسب.

- وكيف نسلم بأن تصرفات المدرس الموضوع تحت الملاحظة، تنبع من موقف نفسي آمن، وتعبر عن مسلك طبيعي غير مصطنع؟.

- وكيف نضمن أن أحكام الملاحظين أو المشرفين مرتبطة بما تجب ملاحظته وأنها مقننة، ومحكومة بأطر مرجعية موضوعية، لا تختلف باختلاف نوعية الملاحظ[3].

---

(١) — Landsheer (G. De), **Introduction à la recherche Pédagogique,** Paris, Armand Colin, 2ème ed., 1967, P. 125.

(٢) — Gage (N.L.), "Paradigmis for Research on Teaching", in Handbook...... **op. cit., PP. 119 - 126.**

(٣) أجريت أبحاث ودراسات حول تقدير المدرسين وكان المقدرون من المفتشين والإداريين والزملاء والتلاميذ والباحثين. وأظهرت النتائج أن درجة التوافق بين تقديرات هذه الجماعات كانت ضعيفة وتراوحت بين ١١ و ٤٨.

أنظر. Van Den Moren, **op. cit., P. 34.**

وغالباً ما يدخل المفتشون أو الملاحظون لمراقبة المدرس وتقديره - داخل فصله - بمفاهيم ومعايير ذاتية، ولا يستطيعون أن يركزوا ملاحظتهم وينوعوها في الوقت نفسه في فترة زمنية =

- وكيف نأخذ بتقديرات التلاميذ - في تقويمهم لمدرسيهم - وقد تقوم في معظمها على أهواء ذاتية، أو ترتبط بنواح غير تربوية، وقد تتصف بالابتسار أو بعدم النضج والاكتمال[1].

معيار التأهيل التربوي:

وينظر هذا المعيار إلى النجاح التعليمي على أنه كفاءة خاصة يصقلها وينميها الإعداد أو التأهيل التربوي، وهو الذي يقرر مدى صلاحيتها. . وكلما ارتفع مستوى الإعداد، وطالت سنواته، وتحسنت نوعيته، زادت ثقتنا في كفاءة المهنيين الذين مروا به، وأصبح توقع نجاحهم أمراً أكيداً، وحقيقة لا شك فيها.

والمهني المؤهل ليس بحاجة - عند أصحاب هذا المعيار - إلى وسائل تقويم. وحجتهم أنها معيبة وناقصة. ولهذا يأخذون باعتبار الخبرة والأقدمية عند النظر في تقدير المهنيين أو ترقيتهم.

وكما يؤمنون بقيمة الإعداد التربوي في خلق كفاءة العمل، فإنهم يؤمنون كذلك بقيمة التربية المستمرة، وبرامج التدريب لتحسين كفاءة العمل وقيمتها[2].

وقد وقف هذا المعيار بمبادئه وراء سياسات التعليم التي ارتقت بمستويات ومؤسسات الإعداد التربوي للمعلمين.

ومع ذلك، فهذا المعيار لا يخلو من النقد، إذ أنه ينظر إلى الكفاءة المهنية كإرث مشاع، أو كصفة عامة يشترك فيها جميع المهنيين العاملين في المهنة الواحدة. ولا ينظر إلى اختلاف أفراد المهنة من حيث تنوع أو تباين قدراتهم وصفاتهم ونتائج تعليمهم. . . هذا في الوقت الذي لا يسوي فيه برنامج الإعداد

= وجيزة، حول سلوك المدرس في تعامله مع أعداد كبيرة من المتعلمين.
أنظر Kombar (M.), Lacompétence, **op. cit.**, P. 73.

(١) — Landsheer (G. De), **op. cit.** PP. 129 - 130.

(٢) — Getzels & Jackson, "The Teachers Person and Characteristics" in Gage (N.L.), **op. cit.**, P. 512.

ويثبت الباحثان في ص ٥١٥ وجود ارتباط قوي بين مستوى الإعداد التربوي ودرجة الفاعلية المهنية.

التربوي بين طلاب المهنة، إذ يصنفهم، وبالذات في نهايته أو عند التخرج إلى ممتازين ومتوسطين وضعاف. . وتعلمنا التجربة أن كثيراً من الممتازين في الدراسة لم يصبحوا ممتازين في العمل، والعكس بالعكس.

معيار الكفاءات:

يركز هذا المعيار على فاعلية الكفاءات أو القدرات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، والتي يجب توافرها في المرشحين للمهنة. ويرى أصحابه أن هذه الكفاءات أولية أو رئيسية في النجاح التعليمي. ولا يغني عنها شيء آخر إلا أنهم يختلفون فيما بينهم حول نوعيتها.

فعالم سيكلوجي مثل بيرون Pieron يرى أنها قدرات طبيعية يزود بها الفرد، ووجودها يشرط أو يؤثر في فاعلية الإعداد، وبدونها لا تكون لهذا الإعداد التربوي أية قيمة حقيقية[١].

وعالم اجتماعي مثل والر Waller يرى أنها كفاءة ذاتية ويعبر عنها بالبصيرة المهنية Social intuition ويقول و «إن المدرسين لا يزالون يتعلمون التدريس بالتدريس، ويدركون بالخبرة، وبالعمل المباشر، وبالتفاعل الحر مع التلاميذ ما لا ينهض به إعداد، أو يتضمنه كتاب»[٢].

وعالم أكاديمي مثل هاتشينز Hutchins يرى أن الكفاءة ثقافة عامة ومعرفة متعمقة، ولا يرى ضرورة لأي إعداد تربوي خاص بالمدرسين[٣].

وقد يرجع هذا الاختلاف إلى عدم وجود مفهوم محدد يخصص الكفاءة المهنية الفعالة في التدريس، ومن ثم فهم يختلفون في نوعيتها، وبالتالي في طرق الكشف عنها وأدوات قياسها.

---

(١) — Piéron (H.), **Les aptitudes" in Piéron, Traite dé psychology appliquée,** V.I., Paris, P.U.F., 1960. P. 31.

ويؤكد الباحث أن الفرد قد يصبح عاجزاً عن ممارسة المهنة لأنه محروم من تملك كفاءة ذاتية لا يوفرها له برنامج الإعداد المهني مهما كان مطولاً.

(٢) — Waller (W.), **op. cit.,** P. 1.

— Liberman (M.), **op. cit.,** PP. 151 - 152.

(٣) — Tayler (W.), **op. cit.,** P. 202.

ومن بين وجهات النظر المتعارضة خرج بعضهم برأي وسطي، لكنه يتميز بمعقولية. ويتلخص في أنه ليس مطلوباً أن تُفصل الكفاءات إلى قدرات أو صفات جزئية تتطابق تمام التطابق مع المتطلبات الدقيقة للمهنة التعليمية في أنشطتها المختلفة. فما يهم هو الاستعداد العام الذي يمثل الحد الأدنى المعروف من الصفات والقدرات، والتي يمكن استغلالها في مجالات إعداد متنوع أو متسع[1] فالمهن أصبحت سريعة التحول، وتغير من متطلباتها بمقدار ما يطرأ من جديد في العلم أو التكنولوجيا. ولم يعد الإعداد المهني مهما كانت فاعليته أن يصنع مهنياً سجلت «ماركته» ودمغت قدراته، وكتب عليه الثبات أو الاطراد في الشكل والعمل طوال حياته المهنية[2].

وما دمنا نرفض تحديد قدرات نوعية، ونتساهل في شرط توافرها، فإن وسائل القياس النوعي أو الخاص لم تعد مرغوبة ـ لأنها ستكون وسائل طاردة وبالذات في التعليم، وقد عرفت صفته كمهنة شعبية لا تشبع من الطلب ولا تضيق بالعرض. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه الوسائل حتى ما وصل منها إلى مستوى الاختبارات المقننة Tests موضع شك علمي أو منهجي.. وفضلاً عن ذلك فإن استخدامها مكلف ويحتاج إلى أخصائيين مدربين بكفاية.. وقد يرفضها بعضهم من حيث المبدأ الإنساني لأنها في نظرهم تمثل انتهاكاً لشخصية الإنسان. ولهذا لا يأخذ بها الإتحاد السوفياتي، ولا يعترف بها لأنها تمثل علْمية كاذبة، وتمشي في اتجاه غير ماركسي[3]

المعيار المركب:

يؤمن هذا المعيار بفكرة أن النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك. ويمكن الوصول إليه من طرق مختلفة، وبقدرات وصفات متباينة. وإنه من الظلم أن نقتصر على معيار واحد، لأن المعايير السابقة جزئية، ويركز كل منها على ناحية معينة، ويهمل النواحي الأخرى، ويأخذ بأسلوب لا يسلم من النقد ولا يخلو من النقائص.

---

(١) تكتفي السويد بالمستوى الأكاديمي كمعيار للقبول بمعاهد التربية وإعداد المعلمين.

(٢) — Bize "L'étude des metiers et des postes de travail" in Piéron (H.), **op. cit.,** P. 479,

(٣) — Pichot (P.), **Les tests mentaux,** Paris, P. U. F., 6ème ed., 196, P. 16.

ولهذا فالمعيار المركب يأخذ بمنظومة معايير تتكامل فيما بينها، وتشير في مجموعها إلى صفة قوة تمثل النجاح، أو صفة ضعف تمثل الفشل. وتتحقق الصفة بدرجة من التأكيد لتكاثر شواهدها، وإجماعها لن يكون على باطل.

والنجاح التعليمي في عرف هذا المعيار يتضمن إذن الماضي المهني للمدرس: مستوى ثقافته ونوعية إعداده كما يشهد ملفه الدراسي... كما يتضمن فاعلية عمل المدرس كما تشهد به تقارير الموجهين والإداريين ونتائج الاختبارات، وتقويم التلاميذ، وتقدير الزملاء، والعملاء... هذا ما أخذ به ستينيت Stinnett في «خطته المركبة» Composite Plan الخاصة بالتقدير المهني وتقويم فاعلية المدرسين[1].

واقع إمكانات المرشحين لمهنة التعليم:

قد يكون من المفيد أن نتمسك بمفهوم جيد للنجاح التعليمي، وأن نحدد معايير تقويمه، وأن نحترم شرعية العمل بها، لو أن المجال يسمح بالاختيار والانتقاء من بين العناصر المتقدمة للمهنة أو العاملة بها. وهذا للأسف ما يفتقده التعليم كمهنة، وبالذات في مستوى التعليم الابتدائي. ولهذا تترخص المهنة في متطلباتها وتتنازل في شروطها، وتصبح مهنة متساهلة في كثير من أمورها «فالضرورة - كما يقول المثل الفرنسي - لا تعرف قانوناً»، أو كما يقول المثل المصري بلسان العامة: «للضرورة أحكام». ونزولاً على أحكامها، أصبح التعليم مهنة متواضعة، لا يغالي في مطالبه حتى يجد كفايته من المتقدمين إليه أو العمل به..

لقد انتهى العصر الذهبي الذي كان يستقبل التعليم فيه - وبخاصة في فرنسا وإيطاليا - عناصر ريفية وحضرية ممتازة في عقليتها وشخصيتها، إذ أصبحت هذه العناصر تتجه إلى مهن وأعمال أخرى جذابة ومرغوبة، وتفضل العمل بها لامتيازاتها الأدبية والمادية، وأثبتت دراسات كثيرة في بلاد مختلفة أن المدرسين يقلون في ذكائهم، كجماعة مهنية بالنسبة للجماعات المهنية المماثلة الأخرى والتي تحظى بمتوسط ذكاء أعلى[2]. ويزداد الوضع سوءاً عند المدرسين العاملين

---

(١) — Stinnett, **op. cit.**, P. 176.

(٢) - Dreeben (R.), **The Nature of Teaching**, Glenview. Scott, Foresman & Com., 1970, P. 163.

بالتعليم الابتدائي، إذ يحتلون في الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة السابعة عشرة من سلم المرتبات العشرين الخاصة بالمهن الجامعية. وهذا يعني أن المدرس الأمريكي تهبط درجة ذكائه عن المتوسط العام للذكاء والذي يختص بالرجل العادي[١].

وفي مصر يحتل مدرسو التعليم الابتدائي المتخرجون حديثاً المئين Centile ٣١,٤٢. وإذا قارناهم بغيرهم من المجموعات الأخرى المتماثلة مستوى وعمراً نجد أنهم في المرتبة الدنيا أو الهابطة، إذ يحتل طلبة الهندسة المئين ٠٦٥، ويحتل طلبة الآداب المئين ٥١,٥٠، مما يبين شدة الفروق الذكائية بين المدرسين وغيرهم[٢].

ويلفت دريبن Dreeben أنظارنا إلى ضرورة أخذ الحذر في تفسير ظاهرة الهبوط العقلي أو الذكائي لجماعات المدرسين. ويرى أن المدرس ليس بالرجل الغبي. ويقدم لذلك تعليلاً لا ينفي في الوقت نفسه صفة الغباء عن المدرسين. فهو يفترض أن الموهوبين أو الأذكياء موجودون بكل مهنة، ولو وزعوا أنفسهم بالتساوي على مختلف المهن، لتميز بعضها من المهن المحددة في حجمها بكثرة الأذكياء، كما يسوء بعضها الآخر من المهن ذات الأعداد الكبيرة بقلة الممتازين من العاملين بها. والتعليم على رأس هذه المهن الخاسرة حيث تتوه القلة المتميزة عقلياً وسط الزحام الهائل من سواد العاملين العاديين[٣].

ويقدر كنج King هذه القلة في الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة تتراوح من ٨٪ إلى ١٠٪ من جملة الطلاب المرشحين للتعليم[٤].

ولكنها تزيد في مصر إلى الضعف، إذ قدرت في مجتمع العينة التي أجرينا عليها دراستنا التجريبية بحوالي ٢٠٪ وذلك في عام ١٩٦٨[٥].

(١) — Lieberman (M)., **Op. Cit.,** PP. 229-231.

وانظر كذلك ـ Getzels & Jackson, **op. cit.,** PP. 570 - 571.

(٢) — Kombar (M.), La compétence...... **op. cit.,** P. 131.

(٣) — Dreeben (R.), **op. cit.,** P. 163.

(٤) — King (E.) **op. cit.,** P. 219.

(٥) — Kombar (M.), **op. cit.,** 180,

وهذا الوضع يعكس الأصول الاجتماعية والاقتصادية للمدرسين حيث ينتسبون إلى أوساط وبيئات متواضعة تؤثر في قدراتهم العقلية واتجاهاتهم الثقافية[1].

وإذا أخذنا بمبدأ التكامل في شخصية المهني، وما يستدعيه من تفاعل القدرات والصفات والميول وتداخلها بالتأثير والتأثر في عملية الكفاءة المهنية، فإنه لا يحق لنا أن نقلل من خطورة هذه الظاهرة، لأن نقص الذكاء عند المعلمين يعني النقص في قدراتهم وصفاتهم مما ينعكس أثره على فاعليتهم الوظيفية ونجاحهم في التعليم.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن فقر الذكاء عند المعلمين يؤثر بدرجات مختلفة في كل النواحي الطابعية والدافعية والتكيفية التي تتميز بها الشخصية المهنية السوية[2].

---

(١) لمزيد من المعلومات في مجال مقارن، أنظر **المرجع السابق ص ص** ١٨١ - ١٨٣.

(٢) — Cattle (R.B.), **The Scientific Analysis of Personality,** Richard Clay, The Chancer Press Ltd., 2ed., 1967.

B

في نظريته عن الشخصية القائمة على تكامل وتفاعل ١٦ عاملاً، أعطى كاتل للذكاء مكانة مميزة فهو يمثل العامل الثاني

وهذا ما يتمشى مع رأي كثير من العلماء الذين يضعون الميول والذكاء بين الصفات المؤثرة في الشخصية الإنسانية.

أنظر Klausmeire (H.), **Learning and Human Abilities: Educational Psychology,** New York, Harper of Brothers, 1961, P. 273.

وانظر كذلك - Clausse (A.), **Initiation aux sciences de L'éducation,** Paris, Armand Collin - Bourrelier, 1967, P. 50.

وطبقاً لنتائج دراستنا التجريبية (١٩٦٨):

«قد يحصل المدرس الكفء في عمله على درجة ذكاء متوسطة أو ضعيفة لكنه يتمتع بقدرات نفسية واجتماعية، تعوض نقص الكفاءة العقلية. فالقدرات تتكامل، وتتمايز مستوياتها، وليست كالأواني المستطرقة ذات منسوب متماثل».

انظر Kombar (M.), La competence...... **op. cit.,** PP. 191 - 192.

مسؤولية الإعداد التربوي في تدعيم النجاح المهني للمعلمين :

مع التسليم بضعف الإمكانات الذاتية التي يتقدم بها المرشحون لمهنة التعليم ، فإن الإعداد التربوي يصبح في موضع شك أو تساؤل :

- هل هو ضرورة لابد منها لتعزيز هذه الإمكانات؟ .

- أم يصبح عديم القيمة لأصحاب هذه القدرات والصفات المتواضعة؟ . عند بعضهم : المدرس كالشاعر ، يولد ولا يصنع . فالكفاءة التربوية موهبة وعطاء ، وطبيعية موروثة . ولا يكتسب المدرس هذه الكفاءة بدراسة مهنية خاصة .

وإذا كان في هذا القول جانب من الحقيقة ، فإن فيه كثيراً من المبالغة . نعم ، إن التدريس استعداد خاص لأنه استخدام كامل للشخصية الكاملة والتي لا تنفصل في شخصيتين : شخصية مهنية يمكن إعدادها وشخصية عامة «أو غير مهنية» توجد وتنمو بنفسها . ومع ذلك فإن الاستعداد الخاص لا يقوم بذاته ، ولا يتأصل تلقائياً وعفوياً أو بشكل عشوائي ، وإنما بالعلم والتدريب وفهم طبيعة العمل ، والتكيف المكتسب مع متطلباته . ولو أخذنا الناس بعطائهم ، أو على قدر مواهبهم ، لما وجدنا في التعليم غير نفر قليل . . ثم إن الموهبة التربوية ليست في وضعها الطبيعي الموروث صفة ثابتة ، ذات حجم وأبعاد متماثلة عند الموهوبين . . . كم يحدث بينهم من اختلافات ترجع إلى صفات الحب والعاطفة والرقة والمهارة والتفاهم ، وغير ذلك كثير في مجال الاستعدادات الذاتية أو المغروسة! .

إن المواهب والعطايا والعبقريات لا تغني ولا تصرف أبداً عن التعلم والمعرفة ، إنها - على العكس - أحرص من غيرها على الإفادة من العلم وأقدر على التعلم - والنمو فيه .

وإن الموسيقي الذي ولد موسيقياً ، أعرف الناس بحاجته إلى تعلم الموسيقى ، واكتساب مهارات العزف[1] .

وإذا كان التدريس في جانب منه فن ، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات

---

(١) — Cmaparede (E.), "L'insuffisance du "don" chez L'educateur" in Savard (C.), **Pages choisies de pédagogie contemporaine,** Paris, Delagrave, 1964, PP. 70 - 73.

أصبحت معقدة، ويتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة، ومعرفة متخصصة، وهـذا كلـه نتاج تعليم وثمار تعلم[1].

لكن ما صفة الإعداد المرغوب لتنمية كفاءات المعلمين؟:

- إنه إعداد جامعي عال لكل المعلمين، لا يقل في مستـواه عن إعـداد المهنيين العاملين في مختلف المهن المتقدمة والمعترف بها في المجتمع.

- إنه إعداد شامل ومستمر، لا يقف عند حدود الشهادة، وتوديع المتخرج الذي يدخل في عالم المهنة بحصيلة يغرف منهـا طوال عملـه المهنـي. فالتـربية المستمرة شرط للتنمية المهنية المتجددة.

- إنه إعداد متكامل لنمو القدرات العقلية والصفات الشخصية. والملاحظ أن معاهد وكليات التربية تدرس من النظرية التربوية ما يتعلق بسيكلوجية المتعلم «وما يكون في مجالها من طبيعة النمو ومراحله وخصائصه وأساليب التعلم. وتهمل الشق الثاني والمتعلق بسيكلوجية المعلم، وما تتطلبه من فهم الشخصية المهنية، وكيفية تنميتها، وأساليب عملها».

- إنه إعداد علمي وفنـي، يهتـم بدراسـة العلـوم الحديثـة والمساعـدة في التربية، ويدرب على استخدام تكنولوجيا تعليمية متقدمة، وفهم مبادئها، وابتكار أدواتها، وتجديد أساليبها... كما يهتم بجوانب الثقافة والأنشطة الأدبية والفنية والحرفية التي تضاعف من قدرات المدرسين وصفاتهم.

- إنه إعداد متنوع في مجالاته وقطاعاته، بما يقابـل مبـدأ «التخصص في الدور المهني» للمدرس بجانب مبدأ «التخصص في المادة الدراسية» والتخصص في المرحلة التعليمية.

والواقع أن لكل مرحلة تعليمية طابع مميز يلزمها دور مهني بارز.

- ففي مرحلة ما قبـل التعليم المدرسـي (فـي رياض الأطفـال) لن تكون المعلمة إلا مربية.

---

(١) — David (M.), **L'instituteur et L'enfant,** Paris, Sudel 1955, PP. 81 - 103.
وانظر بالذات مقالة Linstituteur

- وفي مرحلة التعليم الابتدائي يصبح المعلم المطبع الإجتماعي والملاحظ السيكلوجي والملقن لأصول ومباديء الثقافة العامة .

- وفي مرحلة التعليم الثانوي يبرز دور المثقف والموجه المهني.

- وفي مرحلة التعليم الجامعي ، يسود دور العالم الأكاديمي والباحث والمجرب .

- إنه إعداد لا يهمل في تزويد المدرسين بالخبرات الحديثة في مجال تنظيم وتسيير الأنشطة التعليمية على مستوى المدرسة بأسلوب استقلالي فعال ، يتعلق بمهارات وضع استراتيجية محلية للتعليم ، واتخاذ القرارات الحاسمة ، وتشخيص المشكلات التربوية والمساهمة في حلها ، وإدارة الأعمال اليومية ، وترسيخ قواعد العلمية والعقلانية والتكنولوجية في التربية التي تعمل لتحريرها من معوقات الماضي وتقاليد العمل الفولكلورية .

الإعداد التربوي والميول التعليمية :

إذا كان في قدرة الإعداد التربوي تنمية كفاءات المعلمين ، فهل يمكنه خلق الميول أو تنميتها عند طلاب المهنة أو المرشحين للتعليم؟ .

إن الميل بمعناه الديني Vocation شيء لم يَعُدْ له وجود في عالم المهن ، إذ انتهى العصر الذي كان يمشي فيه الفلاسفة والعلماء والمثقفون عراة الأجسام حفاة الأقدام . . لقد أصبح المهني مدفوعاً بحاجات سيكلوجية واجتماعية ومادية تحقق له الأمن النفسي ، والتقدير الاجتماعي ، والعيشة المكفولة . ومن هذا المنظور تتفاوت المهن في إشباع هذه الحاجات عند عامليها . ومن ثم تكون منزلتها عند الناس والمجتمع . والمدرسون ليسوا بدعاً بين المهنيين الآخرين.

لقد وضحنا في دراسة سابقة وضع التعليم كمهنة مهجورة ، متخلفة بالنسبة لكثير من المهن الأخرى التي تحقق للعاملين فيها أكبر قدر من الإشباعات ، والدخول المادية والأدبية . كما بينا أن من أسباب هذه الهجرة من التعليم ، والنفور منها وقلة الإقبال عليها: فقد الميل ، وكمون الدافع ، أو ضعفه .

إن المقولات الطاردة Stereotypes المرتبطة بالتعليم ، وما تشيعه عن المعلمين من صور كاريكاتورية ، تحدث نوعاً من الدعاية المهنية السيئة . . كما أن

سوء الإيديولوجية الاقتصادية الاجتماعية Socio economique عن التعليم وامتيازاته. . كل ذلك لا يعزز من تكوين قيم مهنية معززة أو دافعة، تحرك للتدريس أحسن العناصر التي يمكنها الارتقاء بمهنة التدريس، وتحقيق درجة من النجاح العالي الذي لا يشك فيه[1].

ولكن الميل ليس قدرة يمكن تنميتها. إنه شعور ملزم في الأداء، وحماس محرك للعمل، وأحد العوامل الكبرى في التكيف المهني. ومع ذلك فهو لا يغطي كل مجالات النجاح في العمل التعليمي.

وتثبت بعض الدراسات ضعف أثره في فاعلية المدرس. ولهذا تركت سياسات القبول بمعاهد وكليات التربية في كثير من الدول تقدير أهمية الميول أو الدوافع، وعدم الأخذ بها في مهنة التعليم[2].

ولكننا نرى أن ارتباط الميول بالقدرات يكون «الكفاءة التربوية التامة» التي يقوم بها كل نجاح أكيد في التعليم[3].

إن الإعداد التربوي ضرورة، لأهميته وفائدته في تنمية القدرات والميول. فالإعداد يعزز من قدرات الفرد الموروثة، وينميها في الاتجاه المهني المرغوب. فنحن نولد مزودين بنواة طابعية، مرنة ومفتوحة، وقابلة للتأثير فيها. كما نولد ومعنا بذور القدرات والصفات الشخصية التي تحتاج إلى تربية جيدة لكي تنبت وتنضج وتثمر في حقول العمل المهني.

إن الميل في جانب كبير منه مكتسب، ولهذا يمكن خلق مناخ مناسب تزدهر فيه الميول وتتولد فيه الدوافع الطيبة، فالسياق النفسي والاجتماعي مهم لكفاءة

---

(١) — Levy (A.), **Psychologie Sociale, textesfondamentaux,** T.i, Paris, Dunod, 1965, PP. 80 - 88.

وإذا أخذنا بقانون جريشام "Gresham" «فإن المدرس السيىء يطرد من المهنة المدرس الجيد».

(٢) — Lieberman (M.), **op. cit.,** PP. 221 - 222.

(٣) — Cronbach (L. J.), **Essentials of Psychological Testing,** Harper & Row, New York, Evancton & & London, jhon Weatherhill, Inc., Tokyo, 2ed., 1965, P. 427.

المهني كأهمية الشخصية وقدراتها[1].

وإذا كان الإعداد التربوي بمهامه الجديدة التي أشرنا إليها، يمكنه أن يلعب دوراً مؤثراً في تعزيز دافعية الطلاب، وشحذ فاعليتهم، فإن المهنة التعليمية - لكي تربطهم بها - لن تترك بكل مثقلاتها، وأوضاعها، سلبية أو لا مبالية، بل لا بد لها من دور جديد تمارسه في هذا السبيل.

وأخيراً . . . لكي تنجح المهنة التعليمية:

لا يكفي أن يكون المعلمون ناجحين، على مستوى الفرد أو الشخصية. إنه من الضروري لهم أن ينجحوا كذلك على مستوى الجماعة المهنية، ففي نجاحهم نجاح التعليم كمهنة عاملة ومتناسقة مع المهن المتقدمة والناجحة في المجتمع . .

وفي السطور التالية نقدم خطوط استراتيجية عامة أو مختصرة تعمل للنجاح المهني في التعليم:

- بث عقيدة مهنية جديدة، تبشر بها الطلائع المتحمسة من المعلمين الأكفاء والمخلصين. وتنهض بها نقابة مناضلة على كل المستويات السياسية والتشريعية والاجتماعية والمهنية، وتعمل لتغيير الأوضاع المادية الظالمة، وتحسين الظروف السيئة التي يعمل فيها المدرسون، لأنها تحد من كفاءتهم الوظيفية، وتقلل من درجة التحامهم السيكلوجي مع العمل، وتسيء من تكيفهم النفسي والاجتماعي والمهني.

والتعليم الابتدائي أولى من غيره بالرعاية والاهتمام لتدهور أحواله بالنسبة لغيره من أنواع التعليم الأخرى.

- مراجعة الأهداف التعليمية، والعمل على اختيار وتحديد الأهداف الأولية التي تتناسب مع الظروف والحاجات وإمكانيات المدارس وقدرات المعلمين، إنها سياسة مضلة ومضرة تلك التي تشطح في مجال الأهداف، وتغالي في كمها وكيفها، وتجاري في مظهرية دعائية معظم الدول المتقدمة التي تبحث لمجتمعاتها

(١) — Cauchet (E.), "Exigences de la profesion et orientation scolaire et professionelle" in **Orientation Scolaire et Professionnelle dans le mondecontemporain,** Paris, Institut Pédagogique National, Brochaire No 22 Ms. 1965, P. 16.

عن أهداف مستقبلية ، بيننا وبينها فجوات حضارية لا تهمل ولا تنكر.

إن تجاهل الواقع ، ومطالبة التربية بما يشبه المستحيل ، يضع التعليم والمعلمين في موضع النقد الحاد ، ويربطها بأزمة التخلف المزمنة .

- القيام بحركة كبرى في الإصلاح التعليمي ، يأخذ فيها المعلمون بزمام المبادرة ، ويقومون بجهد أساسي وأصيل في وضع تصوراته ، وتنفيذ مبادئه . عليهم أن يتركوا السلبية التي شلتهم أزماناً طويلة قنعوا فيها بدور الحرفيين ، أو المنفذين المسيرين .

ولو استطاع المعلمون أن تكون لهم سياسة إصلاح عامة ، يتفقون عليها ، وينهضون بها ، لارتفعوا إلى مستوى لائق من التقدير الاجتماعي .

وهم لذلك مؤهلون ، فهم أكثرية ضاغطة ومؤثرة في المجتمع ، ويستطيعون أن يعبئوا الجماهير، ويحصلوا على تأييد الساسة والمعنيين ، كما أن فيهم كفايات وقيادات في مستوى العمل والمسؤولية . ولن يمكن لأي إصلاح آخر مهما كان نوعه أو مصدر صنعه أن يمر من ورائهم أو بعيداً عنهم ، لأنهم القوة التي تسند في المشاركة والتنفيذ .

- توسيع حدود العمل التعليمي ، واتخاذ خط دفاع عاصم يحمي مكتسباته خارج أسوار المدارس والجامعات - ولن يكون ذلك إلا بالعمل والاتحاد مع الهيئات والمؤسسات المعنية بالتعليم والتربية والثقافة .

إن تأمين البيئة الخارجية التي يتبخر فيها إنجاز التعليم كسب كبير لقضية النجاح التعليمي .

ولذلك فإن المعلمين مطالبون بالعمل على تكامل التربية في كل أشكالها من نظامية Formal ولا نظامية In formal وغير نظامية non formal ودمجها في إطار دينامي مستمر وعام .

إن نجاح التعليم في خلق صورة مهنية جديدة ، واكتساب حيوية ثورية دافقة ، هو النجاح الأكبر والأكيد لمهنة سبقت غيرها في الوجود ، وشاخت مع الزمن ولا تزال تبحث عن النجاح أو المجد الذي يخلع عليها وعلى أفرادها ما تستحقه من تكريم وتمجيد .

الخلاصة :

إن المعلم الناجح معلمون مختلفون ، إذ ليس في التدريس شخصية واحدة تستقطب كل نجاح ، ويفصل على مقاسها كل معلم . إن التدريس تفاعل معقد بين أشخاص مختلفين : معلمين ومتعلمين . وتصحب هذا التفاعل أنشطة مختلفة ، تتسع باتساع الحياة ، وتمارس في مواقف مختلفة ، وتتم بأساليب مختلفة . ولذا فإن التنوع ضروري في صفات وقدرات المدرسين ، ففي هذا التنوع الذي يغطي كل ما عرفه التعليم في تطوره عبر العصور من نماذج تاريخية ، عرض لما تحمله النماذج من إيجابيات مؤثرة .

ومع الحد الأدنى من الكفاءة والذي يتوافر لمعظم المرشحين لمهنة التعليم يمكن بانتهاج سياسة إعداد جيد ، وبواسطة تنظيم تعليمي فعال ، واستخدام تكنولوجيا تربوية متقدمة ، أن نضاعف من قدرات المدرسين ، كما يمكن أن نضعف من آثارهم السلبية .

إن المدرس المثالي ، الكامل في صفاته وقدراته ، أسطورة . فنحن نسمع عنه ولا نراه . وإن مهنة شعبية كالتعليم ، لا تجد كفايتها من العاديين ، ، لن تطلب المستحيل وتشترط وجود العباقرة أو الموهوبين ، فهم لو وجدوا ـ لن يقبلوا على التعليم .

إن النجاح التعليمي نسبي ، وليس شيئاً مطلقاً ، يفترض النجاح النهائي في كل عمل تعليمي ، فالتعليم أدوار ، وتخصصات . ويكفي أن يكون المعلم ناجحاً في دور رئيسي يتخصص فيه ، وينمو به . ومن العبث أن نجعل المدرس ممثلاً يلعب كل الأدوار المطلوبة على خشبة المسرح التعليمي ، فالتعليم عقيدة ، وأخلاقية ، وأصالة . وهو قبل كل ذلك عطاء كبير ، لا يقدر عليه المعلمون إلا بالتكامل الأمثل فيما بينهم ، والذي يأخذ من كل بأحسن ما عنده .

وهذه هي استراتيجية عمل لتحسين فاعلية التعليم إذا أراد أن يكون مهنة ناجحة لا تفر أمام مسؤوليتها في عصر التربية الذي يتحدى .

١ - المعلم صانع حضارة

للدكتور محمد علي العريان(*)

وجوهر المسألة هو أن التعليم يقترن ببدء الوعي بالذات، وبدء تحمل مسؤولية الوجود.

ومعنى كلمة يعلم أو يربي باللاتينية هي المبادرة والقيادة.

ومن المعروف أن كلمة Educator (مرب) مشتقة من مقطعين لاتينيين أحدهما Ducere ومعناه يقود أو يفضي والثاني e أو ex ومعناه «من». وبهذا يعني التعليم... إلى... من... أي إعطاء معرفة إلى متعلم تستخلص من المتعلم شيئاً جديداً.

والواقع أن أي عملية وعي أو حياة تبدأ بموقف «تعليمي».

وتاريخ التعليم والمعلم لم يبدءآ ببدء إنشاء المدارس المقصودة وإنما بدأ منذ كان للإنسان وجود.

كان أرازموس يقول:

«سلمني إدارة التعليم ردحاً من الدهر أتعهد لك بأن أقلب وجه العالم بأسره».

وكان أرازموس معاصراً للوثر المصلح الديني المعروف، ويشاطره الاعتقاد في وجوب إصلاح المجتمع من الخلل الشديد الذي ألم بتعليمه وتعاليمه، ولكنه

(*) من لويز شارب، لماذا نعلم؟ ترجمة وتقديم د/ محمد على العريان، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٦٤، ص ص ١٠ - ١٦

يخالفه في أفضل الوسائل المؤدية لذلك. فلوثر آثر أن يتبع سبيل الثورة، وأرازموس كان يؤثر سبيل التطور التدريجي عن طريق التعليم وإعداد المعلم الصالح.

وكان الإمام الغزالي يقول:

«لولا المعلمون لصار الناس مثل البهائم أي أنهم بالتعليم يخرجون من حد البهيمية إلى حد الإنسانية».

وهذا ج. م. بارزون أحد جهابذة التعليم في القرن العشرين ومن أكثر المعلمين اهتماماً بقضية المعلم، يؤكد هذا المعنى العميق الذي أشار إليه الإمام الغزالي فيقول:

«إن السبب الذي من أجله نحتاج إلى التربية هو أن الأطفال لا يولدون بشراً بل يصيرون بشراً بالتربية»

على أن أهم ما ينصب عليه اهتمامنا في ذلك كله هو أن تاريخ العلم أو تاريخ الحضارة أو تاريخ البشرية أو الأنسنة أو الإنسية هو تاريخ المعلم نشوءاً وارتقاء، وشراح الحضارات ودارسو الثقافة الإنسانية يجدون في طريقة إعداد المعلم مفتاحاً دليلياً لتقويم الحضارة وفلسفة الثقافة من عصور السحر والكهانة إلى عصر الذرة والتليفزيون وغزو الفضاء.

مناقشة النص

١ ـ ما الجديد الذي يضيفه معنى «مرب» باللاتينية؟ وماذا يتطلب ذلك من المعلم؟

٢ ـ ما أهمية المعلم في المجتمع؟ كيف تأكدت هذه الأهمية عبر التاريخ؟

٣ ـ هل تضاءلت هذه الأهمية في المجتمع المعاصر؟ كيف ذلك؟

٤ ـ «التربية بديل الثورة في إصلاح وتطوير المجتمع» ناقش هذه المقولة مع البرهنة والتمثيل.

٥ ـ ما تقويمك لهذه الصورة البلاغية التي رسمت عن المعلم؟

٢ ـ محمد عبده
نموذج للمعلم العربي
الأستاذ الإمام ـ معلم القومية

بقلم
الأستاذ عبد العزيز أحمد سلامة
عميد كلية المعلمين بالقاهرة سابقاً

ما أحرانا أن نضع أمام الشباب في هذا الجيل حياة محمد عبده كمثال ليروا فيه صور أنفسهم كما ينبغي أن تكون صور أنفسهم إذا دخلوا ميدان التربية والتعليم مكافحين بكل ما فيهم من قوة الذكاء وقوة الإيمان.

فإننا الآن ـ وقد مضى على الإمام أكثر من نصف قرن بعد موته ـ نجد في أقواله وأفعاله صدى لكل ما يعتمل في نفوس المربين اليوم من معاني الديمقراطية والاشتراكية والتعاونية، ومن رغبة قوية في التحرر من أثقال المفاهيم والتقاليد التي رانت على قلوب الرجعيين. فلقد كانت حركته في الإصلاح والتربية في معناها الشامل وجوهرها الأصيل، حركة فذة لا يقدم عليها إلا أفذاذ من طراز محمد عبده.

ولقد دخل الميدان مكتمل الاستعداد والإعداد، وحدد منهاجه بنفسه وجعل من حياته نفسها أكبر وسيلة للإيضاح. دخل ميدان الإصلاح وهو في مفترق طرق لا سبيل فيه إلى التوفيق بين منهاجين في التربية ـ منهاج الجمود والتجميد ومنهاج التقدم والإنهاض ـ وبدأ محمد عبده بارتياد نفسه واستكشافها، ثم ثنى بدوره في مجتمعه بعد أن حدد منهاجه ووسائله وغاياته، واحتفظ ـ بفضل ما فيه من مرونة لازمت حياته ـ بالقدرة على العمل والحركة والإنتاج حتى مماته، ثم ترك نسيم الحياة وقد سرت فيه آثاره الخالدة.

(*) لويز شارب مرجع سابق، ص ص ٦٥ ـ ٧٠.

وفي مجال التعليم كان يتساءل عما يمكن أن يكون للطريقة السائدة في تعليم الطلاب من أثر في الحياة العقلية والأدبية والسياسية. والطريقة السائدة إذ ذاك كانت تعتمد على السمع والحفظ والذاكرة ليس إلا. الذاكرة تثبت الكلمات كما هي وتعيدها كما سمعتها. فليس المهم أن يتم استيعاب الألفاظ والمعاني عن فهم ووجدان، وإنما المهم أن يكون التلميذ على غرار الأستاذ نسخة منه تحكيه، ولا تزيد عليه من عندها شيئاً غير الاقتداء به. وكذلك كانت الحال في تحصيل اللغة، فلم يكن الاهتمام في تحصيلها إلا أنها جملة من القواعد والمصطلحات، وليس باعتبارها وسيلة للقدرة على التعبير.

ومن شأن هذه الطريقة في التعليم أن تنشىء جيلاً من المقلدين الذين لا يتوقون إلى الاستقلال في الرأي، أو إلى تحكيم العقل والمنطق. وفي ذلك تضييع للأفراد الذين أوتوا حظاً من قدرة الخلق والإبداع، وهدم لأمة تتوق إلى التحرر والاستقلال من عبودية الاستعمار، وفقدان للإيمان بالله لأن هذه الطريقة من شأنها أن تأخذ «الله اسما» وتكتفي به «علماً ورسماً» على حد تعبير الأستاذ الإمام.

وقد سجل الأستاذ الإمام انطباعاته عن هذه الطريقة في سيرته التي كتبها بقلمه، قال: «في سنة ألف ومائتين وإحدى وثمانين هجرية، جلست في دروس العلم، وبدأت بتلقي شرح الكفراوي على الأجرومية في المسجد الأحمدي بطنطا وقضيت سنة ونصف سنة لا أفهم شيئاً لرداءة طريقة التعليم، فإن المدرسين كانوا يفاجئوننا باصطلاحات فقهية أو نحوية لا نفهمها. ولم تكن لهم عناية بتفهيم من لم يعرفها فأدركني اليأس من النجاح.. وهذا أول أثر وجدته في نفسي من طريقة التعليم في طنطا».

«وهي بعينها طريقته في الأزهر.. وهو الأثر الذي يجده خمسة وتسعون في المائة ممن لا يساعدهم القدر بصحبة من لا يلتزمون هذه السبيل في التعليم.. سبيل إلقاء المعلم ما يعرفه أو ما لا يعرفه بدون أن يراعي المتعلم ودرجة استعداده للفهم. غير أن الأغلب من الطلبة الذين لا يفهمون تغشهم أنفسهم فيظنون أنهم فهموا شيئاً، فيستمرون على الطلب إلى أن يبلغوا سن الرجال وهم في أحلام الأطفال، ثم يبتلي بهم الناس وتصاب بهم العامة، فتعظم بهم الرزية، لأنهم يزيدون الجاهل جهالة، أو يضللون من توجد عنده داعية الاسترشاد، ويؤذون

بدعاواهم من يكون على شيء من العلم».

ومن أجل ذلك أعرض الأستاذ الإمام عن هذه الطريقة، وكان لابد له أن يعرض عنها، وهو القائل «بأن الفكر إنما يكون فكراً له وجود صحيح إذا كان مطلقاً مستقلاً يجري في مجراه الطبيعي الذي وضعه الله تعالى إلى أن يصل إلى غايته». وغايته ليست إلا كشفاً للحق، ومحبة للحق «فإن الذليل للحق عزيز».

وراح الأستاذ الإمام يروج لطريقة أخرى يتجه فيها إلى ملكات التلميذ العقلية وإلى تربية ضميره ويستحث في قرارة طبعه غاية وسعة من الاجتهاد والإنماء، وهو بذلك يدرب التلميذ على تحكيم العقل السليم والقياس على المنطق فتستقيم أمور الحياة في النظر والعمل.

غير أن الأستاذ الإمام لا يذهب إلى حد القول بالاكتفاء بالعقل وحده، إذ لابد من تسليم العقل بنصيب الشرع من الهداية في أمور الحياة الدنيا كشعائر الفروض، وعدد الركعات في صلوات العبادة، ومقادير الزكاة وما إلى ذلك فإن على العقل أن يتقبلها، وليس له أن يرفضها على وجه الإطلاق.

ونحن اليوم أحوج ما نكون إلى اتباع طريقة الأستاذ الإمام في التعليم، إذ أنها لا تخلي بين العقل وحريته. فالعقل الخير هو الذي يعلم ويزداد علماً، ويعلم الناس ويزيدهم تعليماً، ويرقي الوطن ويزيده رقياً. والعقل الحر هو الذي يتلقى العلم ويسيغه مهما كان مصدره، والعقل الحر هو الذي لا يقنع بالعلم يأتيه من هنا ومن هناك، لا بد أن يضيف إليه أفكاراً جديدة تسهم في إعادة بناء حضارة كانت لنا، وكانت هادية للبشر منذ زمن ليس ببعيد، إذا قيس بعمر الأرض والكواكب والنجوم.

ونحن لن نجد سبيلاً إلى الرقي، ولا إلى الإنتاج، ولا إلى النشاط الخصب والعمل المثمر، إلا إذا دبرته عقول ربيت ونمت على الطريقة التي رسمها الأستاذ الإمام.

وطريقة الأستاذ الإمام في التعليم هي في الوقت نفسه دعوة إلى الديمقراطية تحترم العقل وتربيه وتدربه بالتعليم، وتدفعه إلى البحث والتنقيب بلا ضاغط ولا رقيب. ولا أدل على هذا التمازج بين طريقة الأستاذ الإمام والديمقراطية من النظر

إلى ما يجري في الأمم الديكتاتورية إذ أنها تلتزم طريقة في التعليم تقضي بها على الحرية والاختيار والخلق والإبداع.

فالعقل الذي يتعود أن يرى للمسألة وجهاً واحداً لا وجه غيره، يتعطل فيه التفكير، ولا يفهم حجة الآخرين. ثم يتعود أن يتلقى الأفكار كما تصاغ له لا كما يصوغها هو بعد أن يقلبها على جميع الفروض والاحتمالات مما يؤدي إلى ركود في القرائح وعقم في الإنتاج. ولقد يلاحظ في ألمانيا مثلاً منذ تولاها النازيون أنه لم يظهر فيها نابغة في التعليم والفن والحكمة، ولم يؤثر عنها ابتكار مفيد في الثقافة العالية، وهي الأمة التي امتلأ تاريخها بأعلام الأدب والبحث والاختراع.

مناقشة النص

١ - كانت للأستاذ الإمام محمد عبده صفات شخصية رشحته ليكون معلماً ناجحاً، ما هي؟ وما أثرها الوظيفي في نجاح المعلم؟

٢ - ما الطريقة التعليمية السيئة التي ثار عليها الأستاذ الإمام؟

٣ - وما طريقته الجديدة التي مارسها في تعليمه؟

٤ - ما أثر هذه الطريقة في تربية الشباب؟

٥ - هل يتكرر كثيراً نمط الأستاذ الإمام في أوساط المعلمين؟ ولماذا؟

٣ ـ ثلاثة معلمين(*)

بقلم

جون . ف . راشيل

أستاذ علم النفس بجامعة كارولينا الشمالية

عندما أسترجع في خلدي سنوات حياتي الماضية ، يدهشني تأثير ثلاثة رجال في نموي وتطوري .

أحدهم المستر جاكسون الذي كان معلمي في الصف الخامس ، وكان رجلاً شامخ الرأس فارع الجسم لطيف المعشر أنيس المدخل على النفس ينظر إليك نظرة سارة بارة ويتوقع منك أن تبادله نفس النظرة .

وكان هناك نوع من العدالة الصريحة المقسطة في العلاقة بحيث إنها بالنسبة لولد في العاشرة من عمره ولدت جواً على أعظم قدر من السلامة والإنعاش . هذه العلاقة كانت تبعث فيك كوامن الرجولة وتشعرك بالكرامة ، الكرامة العادية المشتركة التي هي بكل أسف ليست عادية جداً ، ولا شائعة جداً ، لم يكن صارماً ، ولا متزمتاً ، ولا مدققاً في المحافظة على الرسميات ، وكانت قاعة درسه فواحة بعبير البشر والمرح يفسح فيها أرحب مكان للدعابات والمسرات . بيد أن هذه الجوانب الحقيقية المرحة حيث ينبغي لها أن تكون دائماً ، عرضية وعفوية وفي موضعها ومناسباتها بالنسبة لعملية العيش الأساسي كله وبذل الجهد مع الآخرين .

وكانت هذه الروح العادلة الصريحة المقسطة تسود في الملعب مثلما تسود في قاعة الدرس ، كان يحرم الإجحاف والظلم في اللعب ويمنعه ويستأصل شأفته بنفس الحزم وبنفس الأسلوب المباشر الحاث الذي يعالج به أي غش في الدروس

(*)الويز شارب ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٧ ـ ١٧٩

أو أي إجحاف أو غلظة أو جفاف في مناقشات الدرس.

لقد خلع المستر جاكسون على عمل المدرسة، وعلى الدراسة، كرامة واعتباراً. وبعث في كل منا شعوراً بعزة النفس وسمو المقام.

وثانيهم هو الأستاذ توريث الذي علمني المتعة الراقية واللذة السامية للمعرفة. كان رزيناً، رطب المزاج، ولكنه لم يكن بارداً أو عديم الاكتراث، كان هادئاً، قوي العزيمة، حازماً، بصيراً بالعواقب. وصحيح أن هذا الرجل لم يكن يجذب إليه قلوب كل التلاميذ المبتدئين لأول وهلة، ولكنه بالنسبة لأولئك الذين أتوا إلى الكلية ليتعلموا حقاً، وليتعلموا كيف يتعلمون، كان قائداً ملهماً، وماهراً، منيراً للسبيل، وحامل مشعل وشعلة هداية وتوجيه، ومنارة تحذير يوزع ومضاته وبريق أضوائه الكاشفة مرة هنا ومرة هناك.

لقد كانت المشاهد التاريخية لمصر القديمة، وأشور، ومقدونيا، بأبهتها المثيرة، وعظمتها الخلابة، تبدو أمامنا حية نابضة وهو يزيح عنها الأستار في رفق وهدوء حقبة بعد حقبة، وكانت الإنسانية الرومانتيكية الخيرة للشعراء الفيكتوريين - وردزورث، تنيسون، برونتج - تنبثق وضيئة مضيئة من أعماق هذا الرجل البصير وهو يقودنا في قراءتها بكل حواسه وخلجات نفسه الحساسة المرهفة، وعلى الرغم من أنه لم يكن يعلم الفلسفة كمادة رسمية مقررة في المنهاج المقرر في الكلية، فإنه كان يملك عدداً من الكتب النفسية التي كان يقرضها بكل سرور لطلابه على اعتبار أنها فاتحات للشهية الفكرية: جيمس ورويس وسانتيانا وديوي.

ومن ثم فإن هذا العلم العظيم ظل في خلدي، واستقر في ذاكرتي كأعظم أثر عقلي نافذ أسهم في تشكيلي وصياغتي تشكيلاً وصياغة ليسا على غرار تشكيل وصياغة النحات للمادة الخام وفق التفاصيل الدقيقة التي يمليها خياله وإنما كانا تشكيلاً وصياغة من ذلك النوع المسماح الحر للمرشد والموجه، أو بالأحرى البستاني الذي يسقي الغرس، ويقتلع العشب، ويهيىء لغرسه كل الفرص المواتية للنمو والترعرع.

أما ثالثهم فقد قدر لي أن ألقاه في سن السابعة عشرة وما تلاها قبل العشرين، كنت أدرس عليه العلم، وكان معلماً رائعاً بارعاً يجمع - على نحو مدهش - إلى جانب معرفة البيولوجي والجيولوجي نوعاً من الحماسة الشخصية لأي شيء يتعلق بعالم الطبيعة.

ولم أكن متفوقاً في كل المواد المقررة التي درستها عليه، بل في الحقيقة لم أكن كثير الميل إليها، ولا جياش الشغف بها، وإن كنت ـ فيما أعلم ـ لم أخيب أمله فيَّ أو أخلف ظنه.

بيد أنني بعد عدة سنوات فيما بعد استطعت حقاً أن أقدر قيادته حق قدرها وأفيد من علمه وبصيرته وأسلوبه. كان ذلك يوم أن عهد إلي لأول مرة في حياتي بعمل طول الوقت في إحدى الكليات الصغيرة إعطاء مقرر دراسي نظري ومعملي في مادة البيطرة ـ وعندئذ شعرت بأن ما تعلمته على يد الدكتور بجنى آتى أكله وبعث من مرقده حياً. ومع هذا البعث إدراك عميق لما فعله تحمس هذا الرجل، وشغف بمبادئه، إذ سرى جزء من تياره إلى طلابه وبصيص من نوره إلى عقولهم وقبس من ميله وشغفه إلى نفوسهم. في هذه اللحظة شعرت بكل ذلك ـ كواحد من طلابه ـ وكان الرجل بلحمه ودمه ماثلاً أمامي يهديني ويأخذ بيدي ويعلمني ـ علاوة على ما علمني ـ ما لم أكن أعلم.

وبعبارة أخرى ـ أكثر تجريداً ـ بدأت أدرك إلى أي حد يستطيع التحمس الشخصي وما يصاحبه من شغف جياش، وميل فوار، أن يفعل في السبيل التربوي.

هؤلاء الثلاثة إذن هم الشخصيات المختارة من أروقة ذاكرتي، ثلاثة كان لهم الفضل الأكبر ـ كل بطريقة مختلفة ـ في تشكيل الاتجاه العقلي لطالب واحد قدر له أن يتعلم على أيديهم وينهل من نبعهم.

إنني أدين لهؤلاء الثلاثة بفضل مساعدتي على تذوق وتقدير كرامة المعلم، والإحساس باللذة الرفيعة والبهجة السارة البارة للبحث الحر والقيمة العلمية النافعة للحماسة والشغف.

مناقشة النص

١ - تعرض النص لثلاثة نماذج شخصية لمعلمين ناجحين تفرد كل منها بسمة خاصة؟ ماهي؟

٢ - ما أثر كل سمة من نجاح صاحبها المهني؟

٣ - هل من الممكن جمع هذه النماذج في شخص واحد؟ ولماذا؟

٤ - هل تجد في مجتمعك الدراسي نماذج مماثلة للتي عرضها النص؟ أم تجد نماذج مخالفة؟ حدد السمات البارزة التي تطبع هذه النماذج.

٥ - علام يدل هذا التنوع في شخصيات المدرسين؟ وما أثر هذا التنوع في واقع التدريس؟

٤ - دور المدرس بالتعليم الثانوي في ألمانيا الاتحادية والتناقضات الناشئة عنه

من كتاب هالسي وآخرين بتصرف(*)

لا توجد صورة واحدة أو عامة لكل المدرسين؛ فالمدرس محكوم ببناء مهني، واجتماعي. كما أنه مطالب بأشياء فنية ومهنية واجتماعية خارجية؟ ولذا فإن صور المدرسين تتنوع، وأنماطهم تتعدد.

هناك المدرس الصديق المتعاطف، موضع ثقة التلاميذ، المتفهم لمشاكلهم، والحافظ لأسرارهم وهناك المدرس القيادي الذي ينجح في ريادته لجماعات الشباب. وهناك المدرس الروحي الذي يملك سلطة دينية وأخلاقية مؤثرة. وهناك المدرس الفني الذي ينجح في مواقف تعليمه. وهناك المدرس المثقف الذي يتميز كعالم ومفكر.

إن هذه الصور أو الأنماط تدعو علماء الاجتماع للنظر في تعددية المصادر التي تنبثق عنها، والتي تتضمن تفسيرات سيكلوجية واجتماعية وتربوية وتكنولوجية، وتحدد في النهاية الصورة العامة التي تفضل الجماهير الناظرة لمهنة المعلم، والمؤثرة في وضعها الاجتماعي، وفي اختيارها كمهنة لأجيال قادمة.

إن أي مهنة تلتصق بها تناقضات ناتجة عن التعارض بين مطالب الأنشطة المهنية والأنشطة الاجتماعية الخارجية. وفي مهنة التعليم فإن التناقض ينشأ نتيجة الوضع المهني للمدرس والذي يربطه في عمله بجيل الشباب أو الصغار داخل

(*) Halsey (A. H.) and others, **Education, Economy and Society, A Reading in the Sociology of Education**, New York, The Free Press, 5 th ed. 1969, PP. 558-567.

المدرسة، بينما هو نفسه ينتسب إلى جيل الكبار في المجتمع الخارجي. وهذا التناقض لا يخلو من وجود توتر نفسي، اللهم إلا إذا كان المدرس قد روض نفسه على أن يذوب تماماً في عالم الشباب أو الصغار، أو يتقبل برضى واقتناع دوراً عارضاً أو هامشياً في مجتمع الكبار.

هناك تناقض آخر ينبع في مجال العمل المهني للمدرس يأتي من كونه عالماً ينظم مواد تعليمه وينقحها ويكسبها تلاميذه، ومن كونه مربياً يتجاوز هذا الدور التعليمي من أجل التنمية الشاملة لجماع شخصية المتعلم. وعلى المدرس أن يختار؟ هل يعمل بوصفه عالماً أم بوصفه مربياً؟ وعلى نتيجة الاختيار يتوقف عمله المهني ونجاحه فيه.

تناقض ثالث ناشىء من طبيعة الوضع الوسط الذي يحتله التعليم بين المهن الأكاديمية، والتي تختار طلابها من طبقات اجتماعية مميزة، بينما نجد في التعليم عناصر من طبقات دنيا تتجه إلى المهنة كعامل ترقية في الحياة، وعناصر أخرى من طبقات عليا، رضيت بالتعليم كاختيار ثانٍ أو مؤقت أو بديل للتعطل الوظيفي عندما فشلوا في تحقيق اختيارهم الأول. وهذا الوضع يولد عند المدرسين إحساسات طبقية مختلفة تنعكس تأثيراتها في الوسط التعليمي.

لقد بينت بعض الدراسات أن الطلبة الجامعيين ينجذبون إلى مهن مغرية ذات تقدير أدبي ومادي في المجتمع، ولا يحتل التعليم منها إلا المرتبة الحادية عشرة. ولا يتوجه إلا من تعثر بهم حظ القبول بالدراسات التي تعدهم لممارسة المهن الأخرى المتقدمة.

إن حوالي ثلثي المدرسين بالتعليم الثانوي في ألمانيا الاتحادية يظهرون ميولاً أخرى غير التدريس، ولو أتيحت لهم فرص عمل خارج التعليم لما ترددوا في ترك المهنة. وهم لا يحبون أن يطلق عليهم لفظ مدرس أو مرب، لأن هذا اللفظ يوحي بصورة المعلم بالمدرسة الابتدائية، وهي صورة لا ترتفع بمنزلة صاحبها ثقافياً ومهنياً واجتماعياً، ويجدون أنفسهم أقرب إلى أساتذة الجامعات وما لهم من منزلة رفيعة.

مناقشة النص

١ ـ ما المنشأ الذي تخرج منه الصور المختلفة لأنماط المدرسين؟

٢ ـ ما نوعيات هذه الصور؟ وعلام تدل؟

٣ ـ ما التناقضات التي ترتبط بدور المدرس في مهنته؟

٤ ـ ماذا تولده هذه التناقضات؟

٥ ـ ما الصورة التي يرسمها مدرسو الثانوي في ألمانيا الاتحادية عن أنفسهم؟ ولماذا يفضلون هذه الصورة؟

مناقشة عامة

١ ـ لم كان المعلم «كتلة صفات أو قائمة نعوت»؟ هل يريحه هذا الوضع أم يتعبه؟ ولماذا؟

٢ ـ توجد نماذج نمطية للمعلم؟ ما هي؟ هل يمكن للمعلم الواحد أن يجمع بينها؟ ولماذا؟

٣ ـ إلى أي هذه الأنماط ترتاح شخصياً؟ ولماذا تفضل هذا النمط على غيره؟

٤ ـ كيف تكونت هذه الأنماط؟ ما أثر كل منها في واقع التعليم؟

٥ ـ ما مفهوم النجاح التعليمي؟ وماذا يتطلب لتحقيقه؟

٦ ـ «التعدد في النماذج الشخصية للمدرسين ظاهرة طبيعية مقبولة» ناقش هذه القضية في تحليل وتمثيل؟

٧ ـ ما المعايير التي يستند إليها تقويم النجاح التعليمي؟

٨ ـ ما نواحي القوة والضعف في كل معيار؟

٩ ـ ما أهمية الأخذ بالمعيار المركب في تقويم النجاح التعليمي؟

١٠ ـ لماذا تختفي أو تتوارى ظاهرة الذكاء المميز في أوساط المدرسين؟

١١ ـ هل لابد من درجة ذكاء عال يلزم توفرها عند المدرس؟ ولماذا؟

١٢ ـ الإعداد التربوي الجيد يعزز من قدرات المدرسين حتى لو كانت متواضعة؟ وضح ذلك مع البرهنة العملية من واقع التدريس؟

١٣ ـ ما الميل في التعليم؟ وما أثره في النجاح التعليمي؟ وهل يمكن تدعيمه؟ كيف؟

١٤ ـ لماذا كان التعليم مهنة مهجورة وبالذات في أوساط الرجال؟

١٥ ـ لكل مرحلة تعليمية طابع مميز يلزمها دور مهني بارز؟ ناقش هذه القضية في ضوء خبراتك الشخصية؟

١٦ ـ ما خطوط الاستراتيجية المقترحة لتحقيق النجاح المهني في التعليم؟ وما رأيك فيها؟

١٧ ـ «المدرس المثالي أو الكامل أسطورة. . . نسمع عنه ولا نراه» هل هذه المقولة صحيحة؟ كيف ذلك؟

١٨ ـ «المعلم الناجح معلمون مختلفون»، ما المقصود بهذه العبارة؟ وما رأيك فيها؟

١٩ ـ ما الأفكار الأساسية التي خرجت بها من دراستك لهذا الفصل؟

٢٠ ـ هل غيرت شيئاً من آرائك أو أثرت في موقفك؟ كيف ذلك على وجه التحديد؟

الفصل السابع

التربية الإسلامية

مفاهيم - أهداف - أسس - طرائق - مؤسسات

للدكتور محمود قمبر

حدود المفهوم :

ماذا نعني بالتربية الإسلامية؟ . . وليس هذا بسؤال ساذج يستفهم عما هو معروف ، فالتربية المنعوتة بأنها إسلامية تحمل عند كثيرين معاني مختلفة؟ بعضهم يجعلها مرادفة للتربية الدينية . وقد خرجت كتب كثيرة خاصة بإعداد المعلمين تعلمهم طرائق تدريسها ، وبعضهم يجعلها مرادفة للتربية القرآنية التي ربت أمة الإسلام فكانت أحسن أمة أخرجت للناس ، وبعضهم يتوسع قليلاً ويجعلها تربية القرن الأول ، وقد فضله الرسول على غيره من القرون ، فقد شهد عصر النبوة والصحابة الأجلاء الذين رباهم الرسول فكانوا هداة كالنجوم ومثلاً عليا يحتذى بها . وبعضهم يتوسع كثيراً ويجعلها كل تربية تلتزم بتعاليم الدين الإسلامي وتتشرب بقيمه وآدابه . ونحن نقصد بها التربية التي مارستها المجتمعات الإسلامية ، مقابلين بها التربية المسيحية التي أخذت بها المجتمعات المسيحية ، أو التربية الهندية التي اشتغلت بها أمة الهند ، وغيرها من التربيات التي عرفتها ومارستها أمم وشعوب ، لكل منها تربية قومية خاصة .

ليست التربية الإسلامية إذن محصورة في تربية دينية ، لأنها أكبر من التربية الدينية ، إنها علمت الدين كما علمت الأدب والعلم والفن ومهارات العمل ، وخرجت مثقفين ومهنيين في كل مجالات الحياة ، والتربية الإسلامية في جانبها العملي الممارس لم تكن بالضرورة ترجمة حرفية وأمينة لتعاليم الدين وقيمه ومثله ، فقد كانت في كثير من صيغها وأساليبها موضع نقد من الفقهاء الذين يرون فيها خروجاً على هذه التعليم والقيم والمثل أو قلة التزام بها . ولسنا نرتفع بها إلى مرتبة القرآن فنجعل منها نصوصاً مقدسة ، فالتربية ليست محصورة في جانب لفظي ، إنها

(*) **ملحوظة أولية** : لم نلجأ إلى توثيق النصوص المقتبسة من تراثنا التربوي الإسلامي في هذه الدراسة ، ومن أراد التعرف على مصادرها ، فليرجع إلى الدراسات المشار إليها في نهاية هذا الفصل ، وهي للمؤلف .

تنشئة وتنمية بشرية وتشكيل حقائق اجتماعية في مسالك عملية هادفة.

التربية الإسلامية كأي تربية، تعني في معناها المطلق المفاهيم والأفكار والمبادىء التي تستثمرها وتمارسها الأمة الإسلامية ممثلة في هيئاتها المعنية من خلال أساليب وأنشطة هادفة إلى تنشئة الأجيال وتنمية قدراتها لمواجهة مسؤولياتها الخاصة والعامة في الحياة.

وتتعدد مصادر هذه التربية، وعلى رأسها القرآن والسنة فهما حاكمان وموجهان لحياة المسلمين. كما أن منها اجتهادات المسلمين أنفسهم، وخبراتهم في الحياة، وتأثراتهم بثقافات وحضارات السابقين والمعاصرين من الأمم الأخرى.

التربية - التعليم - التأديب

والتربية كلفظ قد ترادف ألفاظاً أخرى مستخدمة قد تؤدي نفس المعنى لكلمة التربية، وإن احتفظت لذاتها بدلالة خاصة تفترق بها عن المعنى الخاص للتربية. وعلى رأس هذه المرادفات التعليم والتأديب، فما مواضع الاتفاق والاختلاف بين هذه المرادفات الثلاثة؟

فالتربية: إذا تجاوزنا دلالة الأصل اللغوي والتي تفيد النماء، استخدمت أولاً وبصفة خاصة في مجال تنشئة الصغار وإعالتهم. قال تعالى: ﴿**وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً**﴾، وقال: ﴿**ألم نربك فينا وليداً**﴾. وهذه التنشئة أو الإعالة للصغير حتى يكبر تتضمن تربية شاملة لكل نواحي النمو الجسمي والعقلي والنفسي. ولهذا كان الجاحظ يرى أن التربية ضرورية لإخراج الناس من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال والصحة وتمام الأداة.

ومع ذلك فقد تأخذ التربية أحياناً معنى خاصاً كالذي ذهب إليه الشيعة في تعابيرهم مثل «تربية المؤمنين» أو كالذي ذهب إليه الصوفية في أقوالهم: «تربية المريدين أو الفقراء»، فالتربية هنا تعني التشكيل الإيديولوجي الشامل لشخصية الشيعي المؤمن بعقيدته، أو التهذيب الروحي والأخلاقي لشخصية المريد الذي يربيه شيخه على مبادىء طريقته الصوفية.

أما **التعليم**: وقد شاع استخدامه في آيات القرآن الكريم ونصوص الأحاديث

ولغة المجتمع، فيُعْنى بفنية إكساب المعلومات أو المهارات أو العادات والقيم والاتجاهات. ففي القرآن نجد آيات مثل: ﴿**وعلَّم آدم الأسماء كلها**﴾ - ﴿**وعلمك ما لم تكن تعلم**﴾ - ﴿**هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشداً**﴾، وكلها تتساوى في إبراز هذا المعنى الخاص بإكساب المعرفة. ونجد آيات أخرى مثل: ﴿علمناه صنعة لبوس لكم - يعلمهم الكتاب والحكمة - ويعلمك من تأويل الأحاديث﴾ وفي الحديث النبوي: «حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيباً».

فالتعليم هنا تعليم مهارات عقلية أو يدوية أو بدنية. كما استخدم التعليم بمعنى إكساب القيم والاتجاهات السلوكية. يقول الغزالي عن الطفل: «فإن عُوِّد الخير وعلمه نشأ عليه واعتاده».

وهكذا يتمايز التعليم عن التربية ويتفرد كل منهما بمعنى خاص، وفي استخدامات السلف لكلمتي التربية والتعليم ما يؤكد هذا التمايز أو التفرد. يذكر الحريري في مقاماته على لسان أحدهم قائلاً: «إني كفلت هذا الغلام فطيماً، وربيته يتيماً، ثم لم آله تعليماً».

فالتربية هنا رعاية وتنشئة للصغير، والتعليم يجيء في مرحلة عمرية تالية بحيث يتناسب وقدرات وميول الناشىء في تعلم المعارف أو المهارات أو الاتجاهات. ومع هذا التفرد للتربية والتعليم فهما - كما يقول محمد رشيد رضا «أمران متلازمان.. فالتعليم إفادة العلم أي علم، والتربية هي القيام بشؤون الصغير حتى يميز ويقدر على العمل وإرشاده إلى وجه الصواب في العمل والفهم» (م - ١، عدد ٣٠، ص ٥٦٧ من **المنار**).

والواقع أن التعليم جانب فني متخصص من التربية، والتي عادة ما تكون أشمل وأعم، بحيث تتضمن عدداً لا حصر له من العناصر والأساليب والأنشطة يشتغل بها الناس في مواقف وعمليات متنوعة بحيث تتحول التربية إلى حياة وأساليب حياة.

أما **التأديب**: فهو المعني بالجانب الخلقي من التربية. يقول ﷺ: «أدبني ربي فأحسن تأديبي» - كما قال ﷺ موجهاً حديثه إلى الآباء: «الزموا أولادكم

وأحسنوا أدبهم » - وقال كذلك : «لأن يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق كل يوم بنصف صاع على المساكين». وهـذا المعنـى قرره إبـن هذيل حيث يرى أن التـأديب هو أخـذ المـؤدب الصـغير «بمبـادىء الأدب ليأنس بهـا حتـى تصير له كالطبع». ومن قبله ركز إبن مسكويه على هذا المعنى التهذيبي للتأديب فقـال : «ليس شيئاً من الأخلاق طبيعياً للإنسان ولا هو غير طبيعي له ، وذلك أنَّا مطبوعون على قبوله وإنما ينتقل بالتأديب والمواعظ».

وبرغم هذه التباينات الدقيقة للمعاني الخاصة التي تحملها كل من كلمات التربية والتعليم والتأديب فإنها كثيراً ما استعملت بمعنى عام ، ومن ثم فقد تحـل إحداها محل غيرها ، فقد يطلق على الشيخ لفظ مرب أو معلِّم أو مؤدب ، وقد يوصف فعله بأنه يربي أو يعلم أو يؤدب . وقد تكون كلمة التربية أقل شيوعـاً في الاستخـدام اللغوي من كلمتي التعليم والتأديب ، ولكن معناها ظل يحمل هذا المفهوم الواسع على النحو الذي رأيناه قديماً ونـراه كذلك حديثـاً ، فإن استخدمنـا لفظـاً من هذه الثلاثية المترادفة حملناه ذلك المفهوم وتجاوزنا عن خصوصيات اللفظ التي يتفرد بها اللهم إلا إذا قصدناها لذاتها موضحين لها بسياقات دالة عليها .

أهداف العلم والتعليم في الإسلام :

إن التعليم كما ذكرنا هو إفادة العلم ، وهذه الإفادة كانت تتم في المجتمعات الإسلامية لأهداف مقصودة ، بعضها عامة والأخرى خاصة .

الأهداف العامة للعلم :

ونقصد بها الأهداف التي تتجاوز نطاق العلماء كأفراد ومجالات تخصصاتهم العلمية بحيث تكتسب صفة عامة ، وهي في عموميتها كانت تعمـل لغـايات دينية علمية إنسانية أو حياتية . من هذه الأهداف :

١ - **العلم لمعرفة الله** : وكان هذا الهدف على رأس الأهداف الدينية للعلم عند المسلمين ، كلٌّ شغل نفسه بشكل أو بآخر بمحاولة التعرف على الذات الإلهية في صفاتها وأسمائها وأفعالها . يقول أحمد بن حنبل : «أصل العلم (هو) العلم بالله الذي يوجب خشية الله ومحبته والقـرب منـه والأنس به والشـوق إليه» . ويقـول الغزالي : «لفظ العلم كان يطلق على العلم بالله تعالى وبآياته وبأفعاله في عباده

وخلقـه». ويقول حاجي خليفة: «المقصود من العلم والتعلم والتعلم معرفة الله سبحانه وتعالى، وهي غاية الغايات ورأس أنواع السعادات، ويعبر عنها بعلم اليقين».

ولمعرفة الله نشأ علم جليل هو علم الكلام علم التوحيد أو علم أصول الدين، يعرف المسلمين العقيدة وما يتصل بذات الله المعبودة، مما يزيد المؤمنين إيماناً حين يقفون على أدلة وبراهين مؤكدة لذات الله كذات متفردة بكل صفات الكمال، موجودة وموجدة وليست رمزاً ولا فكرة، وممَّا ينفي أضاليل المضلين وزيف الملحدين، وأباطيل المشككين.

٢ - **العلم للفقه في الدين**: فسر المسلمون لفظ العلم في حديث الرسول «طلب العلم فريضة على كل مسلم» بأنه الفقه في الدين، ومن ثم فقد سارعوا إلى تعلمه استجابة لقوله تعالى: **﴿فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون﴾**. وانتصب الفقهاء معلمين للأمة وانتشروا في الأمصار، وعقدت لهم حلقات تعليمية، وكان الناس يأتونهم من كل مكان مدفوعين بحديث رسول الله (ﷺ): «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين». وأصبح تعلم الفقه هدفاً ينشده كل مسلم ومسلمة، كما أصبح تعليمه واجباً على كل مسؤول فالكبار ملزمون بتفقيه الصغار، والأحرار ملزمون بتفقيه العبيد، والرجال أو القوامون ملزمون بتفقيه النساء والبنات والإماء في البيوت، والحكام ملزمون بتفقيه الرعية إن قصرت في هذا الحق، ينص على ذلك ابن حزم مقرراً: «ويجبر الإمام أزواج النساء وسادات الأرقاء على تعليمهم ما ذكرنا (الفقه) إما بأنفسهم وإما بالإباحة لهم لقاء من يعلمهم. وفرض على الإمام أن يأخذ الناس بذلك، وأن يرتب أقواماً لتعليم الجهال».

وقد قامت المساجد منذ أيام الإسلام الأولى كمؤسسات متخصصة في تعليم الفقه بخاصة وعلوم الدين بعامة، ثم زاملتها المدارس بعد أربعة قرون وتكاثرت في كبريات المدن الإسلامية حتى عدت بالعشرات ومعظمها مدارس فقهية، وأصبح للفقهاء مكانة اجتماعية ممتازة وتأثير ديني كبير في أوساط الجماهير.

٣ - **العلم للمحافظة على الدين**: الفقه وإن تخصص فيه علماء بلغوا رتبة الاجتهاد أو الإفتاء، لم يكن علماً للخاصة دون غيرهم وإنما كان علماً لكل الناس

فليس يليق بالمسلم أن يؤمن بدين لايفقه تعاليمه ، ولا يجيد أحكامه ، ولا يعرف أصول عباداته.

أما العلم للمحافظة على الدين ، فهو هدف يسعى إليه المخلصون لدينهم المجاهدون في سبيله بالعلم ، ولهذا كانت منزلتهم تتساوى بمنزلة الشهداء ، مدادهم كدمائهم ، لأنهم صائنون للدين مدافعون عنه بالكلمة كما يدافع عنه المجاهدون بالسيف. ولهذا قال رسول الله (ﷺ) : «يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله ، ينفون عنه تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين».

والمحافظة على الدين علم قبل أن تكون عبادة وسلوكاً ، وإن بقاء الإسلام كدين وثقافة وحضارة مرهون بوجود العلم . وهذا ما أكده الزرنوجي بقوله : «لابقاء للإسلام إلا بالعلم» وقال غيره : «بالعلم ثبات الدنيا والدين» وبموت العلماء يموت العلم وتنهدم أركان الدنيا وأسس الدين. وذلك مصداق حديث رسول الله ﷺ «إن الله لا يقبض هذا الدين انتزاعاً ولكن يقبضه بموت العلماء» وموتهم نقصان الأرض من أطرافها طبقاً لتفسير بعضهم في قوله تعالى: ﴿ **أو لم يروا أن نأتي الأرض ننقصها من أطرافها**﴾.

ولقد قامت الجوامع الكبيرة كالجامع الأزهر في القاهرة ، وجامع الزيتونة في القيروان ، وجامع القرويين في فاس بجهود أشياخها الأعلام بدور كبير في الحفاظ على الدين وتجاوز أحلك العصور التي عرفتها الأمة الإسلامية.

٤ ـ **العلم للعلم** : إذا كان هناك علماء سعوا إلى العلم من أجل الدين ، فإن هناك علماء آخرين سعوا إلى العلم وقصدهم الأول هو العلم ذاته ، ولم يكونوا ضد الدين ، بل تحركوا في إطاره وجعلوا من الدين مفهوماً واسعاً يتضمن كل الحياة في جوانبها المادية والمعنوية . وأصبح العلم في حالات كثيرة مرادفاً للدين ، كل منهما يحقق أهدافاً نافعة لسعادة الإنسان والمجتمع . قال إبن سيرين : «هذا العلم دين يدان به» بل وقدم المسلمون العلم على الدين في نوافله ووجدوا أن «اشتغال العالم بالعبادة فرار من العلم» ، وهكذا كان المسلمون مثل حكماء اليونان ينظرون إلى العلم على أنه كمال وشرف ، نور وفضيلة ، وجعلوه مقصداً مطلوباً لذاته. وكان فخر الدين الرازي يقول: «انحصار اللذات في العلوم والمعارف» ومن وحي هذا المعنى أنشد علي بن عبد الكافي:

كمـال الفتـى بالعلـم لا بالمناصب ورتبـة أهـل العلـم أسنـى المراتب
فمـا لذة تبقـى ولا عيش يقتنى سوى العلم أغلى من جميع المكاسب

ولحب المسلمين في العلم ضحوا في سبيلـه بأموالهـم ، والفقـراء بأهلهـم وأولادهم متحملين آلام الجوع والغربة لتحصيل العلم ، آخذين بحديث الرسول (ﷺ) : «من لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل» . فسخروا كل أوقاتهم للعلم ، في عزلة عن الناس ومع الكتب ، وتفاخروا بكثرة ما يقرأون منها حتى عد بعضهم عشرات أو مئات الآلاف من الكتب ، المقروءة . وكانت مكتبات العلماء الخاصة تحفل بالجديد والقيم منها وبعضها عرف الفهرسة أو التصـنيف لكثـرة ما بهـا من كتب .

٥ ـ **العلم لتنمية العلم** : لم يكن حب المسلمين للعلم يقف عند حدود المتعة السلبية ، بل استهدف العلماء الكبار من وراء ذلك تنمية العلم ذاته ، وكان لهـم جهد بارز ومشكور في سبيل تحصيل العلم وإنتاجه وترقيته والتجديد فيه والإبداع فيما كان وقفاً عليهم وابتدأوا به . ولم يكن ذلك فقط في مجال العلوم الدينية التي برعوا فيها ، ولكن في مجـالات علمية أخـرى ، فالـكيمياء والجبـر علـوم عربية ، ونظريات عمر الخيام في الهندسة التحليلية ، وإبن الهيثم في الإبصار ، والزهرواي وإبن النفيس في الطب ، والبيروني في التقويم وتـاريخ الأديان ، والبـطروجي والزرقالي في الفلك ، وإبن البيطـار في النبـات ، وإبـن خلـدون في الاجتمـاع والتاريخ ، وكل ذلك شواهد صادقة وأكيدة على فضل المسلمين في تنمية العلم ، وقد أفادت منه أوروبا عندما بدأت عصر نهضتهـا منهية بذلك ظلمـات العصـور الوسطى التي غرقت فيها طويلاً .

ويقرر هذه الحقيقة سيديو قائلاً : «كان العرب وحدهم ممثلي الحضارة في القرون الوسطى ، فدحروا توحش أوروبة التي زلزلتها غارات أمم الشمال . إن العرب كانوا أساتذة في كل شيء» .

هذه الثمرات الإبداعية كانت وراءها مناهج بحثية أصلها العلماء وكانت في موضع استخدامهم . في العلوم الطبيعية كالفيزياء والـكيمياء استخدمـوا المنهـج التجريبي ، يقول جابر بن حيان : «إن واجب المشتغل بالكيمياء هو العمل وإجراء التجربة ، وإن المعرفة لا تحصل إلا بهما» . وابن الهيثم يشرح منهجه في كتـاب

المناظر فيقول: «ونبتدىء في البحث (عن الضوء وانتشاره) باستقراء الموجودات وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيات، ونلتقط باستقراء ما يخص البصر في حال الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه من كيفية الإحساس، ثم نترقى في البحث والمقاييس على التدرج من انتقاء المقدمات والتحفظ من الغلط في النتائج».

وابن خلدون يستخدم منهجاً عقلانياً وموضوعياً وتحليلياً في كتابة التاريخ، ومنهجاً واقعياً استقرائياً تاريخياً في كتابة علم الاجتماع ويتوصل بهما إلى نظريات ونتائج لا تزال جدتها العلمية في موضع تقدير العلماء المعاصرين في الشرق والغرب. ففي مقدمته يتعرض لبيان فضل علم التاريخ وتحقيق مذاهبه والإلماع لما يعرض للمؤرخين من المغالط وبيان أسبابها، وكان من أوائل من حققوا وأبدعوا منهجية البحث التاريخي، فالتاريخ عنده ليس مجرد «أخبار عن الأيام والدول (وإنما) في باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق».

ويوضح في موضع آخر ما يتطلبه فن التاريخ من علم وثقافة قائلاً: «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو لون ما بينهما من الخلاف وتعليل المتفق منها والمختلف والقيام على أصول الدول والملل ومبادىء ظهورها وأسباب حدوثها ودواعي كونها وأحوال القائمين بها».

كما وضح طبيعة علم الاجتماع وموضوعاته ومنهجيته، فيقول: «وكان هذا علم مستقل بنفسه فإنه ذو موضوع وهو العمران البشري والاجتماع الإنساني وذو مسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال لذاته، وكأنه علم مستنبط النشأة، ولعمري لم أقف على الكلام في منحاه لأحد من الخليقة ما أدري ألغفلتهم عن ذلك وليس الظن بهم أو لعلهم كتبوا في هذا الغرض واستوفوه ولم يصل إلينا...»

واستخدم المسلمون العقل حتى في مجالات الأمور الدينية، يوفق ابن رشد بين الدين والفلسفة في تحقيق الغاية فيقول: «إن كل ما أدى إليه البرهان والعقل وخالفه ظاهر الشرع، فإن ذلك الظاهر يقبل التأويل، فالحق لا يعارض الحق بل

يوافقه ويشهد له، والحكمة صاحبة الشريعة وأختها الرضيعة»، ويؤكد ذلك الآمدي فيقول: «لو تعارضت آية ودليل عقلي فإن الدليل العقلي يكون حاكماً عليها».

والجاحظ يدعو إلى اتخاذ منهج للتشكك من أجل الوصول إلى اليقين، يقول: «اعرف مواضع الشك وحالاتها الموجبة له لتعرف بها مواضع اليقين والحالات الموجبة له»... والغزالي معه في ذلك، يقول: «الشكوك هي الموصلة إلى الحق، فمن لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال».

وبهذا الأسلوب العلمي التشككي نفى علماؤنا كثيراً من الخرافات التي عرفتها العصور القديمة والوسيطة، وكشفوا كثيراً من الحقائق، وخدموا العلم والتقدم والحضارة بما أنتجوه من كتب قيمة كانت تدرس أمهاتها في جامعات الغرب حتى القرن الثامن عشر الميلادي.

٦ - **العلم للعمل**: إذا كان العلم للعلم شعار الخاصة من العلماء والمثقفين الذين قدروا القيم المطلقة أو المثالية للعلم، فإن شعار أو هدف «العلم للعمل» كان خاصاً بكل المسلمين.

ولقد قصد بالعمل النفع الديني للمتعبد، وبتحديد أكثر قصد به التفقيه من أجل العبادة في العمل ولوجه الله في القصد. كان رسول الله (ﷺ) يستعيذ بالله من علم لا ينفع، ويسأله سبحانه أن يعلمه ما ينفع. وكان صحابته لا يسألونه في الدين إلا فيما هو مطلوب عمله شرعاً، فالعلم الديني هو المؤدي للعمل شرعاً، أما عدا ذلك كان يعتبر ضرباً من التكلف وقد نهوا عنه.

ثم توسع مفهوم العمل في دلالة العلم وأصبح يتضمن كل ما من شأنه تحسين السلوك الخلقي تبعاً لقيم الدين. وقد كثرت الأحاديث والأقوال التي تدعو إلى ربط العمل بالعلم والعلم بالعمل. قالوا: «لولا العمل لم يطلب العلم، ولولا العلم لم يطلب العمل»، «ثمرة العلوم العمل بالمعلوم»، «ما أكثر الدفاتر والعمل بها فاتر»، «إثنان يقطعان الظهر: عالم فاسق يصد الناس عن علمه بفسقه، وجاهل ناسك يدعو الناس إلى جهله بنسكه»، «زلة العالم زلة العالَم».

ثم اتسع مفهوم العمل ليشمل العمل الدنيوي المتصل بالإنتاج والحرف وما

يلزم لإقامة الحياة وازدهار العمران. قال أبو الحسن العامري: «لو جعل الله تعالى الجبلة البشرية مقصورة على تحصيل العلم دون تقويم العمل لكانت القوة العملية إما فضلاً زائداً، وإما تبعاً عارضاً. ولو أنها كانت كذلك لما كان عدمها ليخل في عمارة البلاد وسياسة العباد. كلا! إن توهم هذا مما يؤدي إلى تقويض الأعمال الصالحة بأسرها إلى ذوي الجهل والغباوة. ولو جعل الأمر كذلك لوجدت الطبيعة الإنسية عند إقامتها الأعمال الصالحة مستغنية عن العلوم الحقيقية».

ولهذا قدر الدين قيم العمل وإتقانه. عن رسول الله (ﷺ) أنه قال: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه». وكان عمر بن الخطاب يأمر الناس بتعلم الحرف ويقول: «تعلموا المهنة فإنه يوشك أن يحتاج أحدكم إلى مهنة»، وكان إذا رأى غلاماً فأعجبه سأل: هل له حرفة؟ فإن قيل لا سقط من عينه، ولقد ضرب العلماء من السلف الصالح المثل الطيبة في ممارسة الحرف وتعلم الصنائع، يقول عنهم الزرنوجي: «كانوا في الزمان الأول يتعلمون الحرفة ثم يتعلمون العلم حتى لا يطمعوا في أموال الناس». وتعلم الحرف كان يتم بأساليب معرفية وتقنية تعين على إحكام العمل وبناء الحضارة. قال عبد الحميد الكاتب: «المعرفة بأسرار الآلات أقوى معين على الصناعات». وقد خرجت كتب إسلامية كثيرة في كل الفنون العملية التي تقوم بها الحياة الناهضة.

٧ - **العلم للنشر والتثقيف**: لم يكن العلم حِكْراً على العلماء وخاصة المثقفين دون غيرهم من الناس. فالمسلمون آمنوا بأن «زكاة العلم نشره»، «كتم العلم إثم كبير»، «عالم لا يعلِّم متمول بخيل». ولهذا فقد سعى العلماء إلى نشر العلم وتثقيف العامة. وكانوا يفتخرون بكثرة من يأخذون عنهم العلم. يتألفونهم ويحببونهم في العلم ويصبرون على تعليمهم. قال الزهري م/ ١٢٤ هـ: «ما صبر أحد على العلم صبري، ولا نشره أحد نشري». وكان ابن رزقويه م/ ٤١٢ هـ يقول: «لا أحب الحياة الدنيا لكسب ولا تجارة، ولكن أحبها لذكر الله وقراءتي على طلابي هذا الحديث». ومن ثم أصبح التعليم أو إفادة العلم «أشرف صناعة بعد النبوة» كما قال الغزالي. وقد حث الرسول (ﷺ) على ذلك في حديث مرفوع: «فطلب العلم عبادة، ومدارسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه من لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة».

وأهل العلم هم كل الناس إلا من استرذله الله لسوء طبعه أو من حرمته

الطبيعة لبلادة ذهنه ، قال رسول الله (ﷺ) : «لا تعلموا أولاد السفلة العلم» ، أي سفلة الطباع ، كما أكد ابن المعتز أن البليد لا ينفعه كثرة التعليم . ومع ذلك فقد كان التعليم حقاً لكل فرد مهما كان وضعه أو لونه أو جنسه ، يقرر الإمام أحمد بن حنبل حاجة الناس إلى العلم كحاجتهم إلى «الخبز والماء» ، بل ويقدم العلم عليهما معللاً : «العلم يحتاج إليه في كل ساعة ، والخبز والماء في كل يوم مرة أو مرتين» .

وعملياً نفر كل المسلمين إلى التعلم نفارهم إلى الجهاد وأنفوا من الجهل والأمية ، وحاربوهما بكل الوسائل ، فالأمية هي «الزمانة الخفية» بلغة نصر بن سيار . والأمي هو «الرجل الناقص» بلغة المأمون ، وفرق المسلمون بين الأمي والعامي ، حيث جعلوا العامي أسوأ حالاً وأنقص قدراً من الأمي ، فالأمي من يجهل القراءة والكتابة ، وإن كان لا يجهل العلم أو يبعد عن المعرفة ، فقد وجد في الواقع أميُّون حصلوا قدراً كبيراً من العلم وأصبحوا من كبار العلماء والمثقفين . أما العامي فهو الذي حرم الاستعداد للتعلم ، فلم يسع إلى معرفة ، ولم يجاهد في كسب ثقافة ، وهذا هو الجاهل . وجهله جناية يفتضح بها بين الناس . قال أبو هلال العسكري : «والفضيحة بالجهل عظيمة ، والغبن به كثير لو عرفه الجاهل . ولا يرضى بالجهل إلا من هانت عليه نفسه فلا يبالي أن يهجى ويستخف به ويسخر منه ، وأدنى حقه منه ذلك . ومن أكرمه إلا عند ضرورة فقد وضع الإكرام في غير موضعه» .

ومما ساعد على رواج الثقافة وانتشار التعليم قيام المساجد والمدارس والمكاتب والمكتبات ودور العلم ، ومجالس العلماء وغيرها من المؤسسات الثقافية والتعليمية المختلفة بفتح أبوابها لكل متعلم أو متثقف ، ومعظمها قدم العلم احتساباً لوجه الله وحباً في العلم والحضارة . وكثيراً ما كان الشيخ العالم يردد صادقاً : «ما كنت لآخذ على علم علمنيه الله أجراً» .

وهكذا تحولت المجتمعات الإسلامية إلى بيئات تربوية مفتوحة فيها يعلم الناس بعضهم بعضاً ويتعلم بعضهم من بعض مما أدى إلى خلق وحدة ثقافية ربطت بين جنبات العالم الإسلامي قوامها دين ولغة وقيم وآداب تشربها المسلمون في كل مكان ، وتأثر بها غيرهم ممن يعيشون بينهم وفي ديارهم .

الأهداف الخاصة للعلم :

كانت الأهداف الخاصة في موضع التفضيلات الذاتية للعلماء ،ومن هذه الأهداف :

١ ـ العلم لتنمية قدرات ذاتية: يورد ابن مفلح قول الأطباء: «كل عضو يقوى بالرياضة (وبالذات) بنوع تلك الرياضة (التي تخصه)، فمن استكثر من الحفظ قويت حافظته، ومن الفكر قويت قوته المفكرة». وقد وجد كثير من العلماء في دراستهم لاختيارات من العلوم أو الفنون رياضيات تدريبية تنمي ملكاتهم أو قدراتهم التي يريدون تنميتها لأهميتها الخاصة عندهم. وقد تعرض الشافعي لذلك فقال: «من تعلم الحديث قويت حجته، ومن تعلم العربية رق طبعه، ومن تعلم الحساب جزل رأيه».

وبالقياس كان النحو مادة تدريبية جيدة لبسط لسان الألكن أو تقويم ملكته اللسانية، كما كان المنطق آلة ممتازة لضبط الكلام، وعلم الكلام أفاد في الجدل والإفحام، والفقه طلبه الناس لفهم واستنباط الأحكام. وقد أصاب الحسن البصري بقوله: «تعلموا الفقه للأديان، والنحو للسان، والطب للأبدان». وبالمثل أقبل أصحاب الأعمال على أنواع خاصة من العلم أو الثقافة لإشباع حاجات وظيفية عندهم وقد قال في ذلك الجاحظ: «علم الملوك النسب والخبر وجمل الفقه، وعلم التجار الحساب والكتاب، وعلم أصحاب الحرب درس كتب المغازي وكتب السير».

٢ ـ العلم لنيل مراتب وظيفية: على الرغم من وجود قيم مطلقة ومثل عليا كانت تحرك العلماء المخلصين لعلمهم ودينهم من أجل المعرفة وتنميتها، فقد كانت هناك دوافع أخرى مادية وأدبية لها تأثير كبير في طلب العلم، فالعلماء بشر ويقدرون النجاح في الحياة والرفعة بين الناس.

بعضهم لم يطلب العلم في بداية الطلب أو التعلم إلا تحت ضغط الحاجة وبدافع مادي محض مثل حجة الإسلام الغزالي وأخيه أحمد، فقد دخلا المدرسة النظامية بنيسابور بعد موت والدهما ليجدا فيها الإيواء والغذاء، وفي ذلك قال الغزالي: «فصرنا إلى المدرسة نطلب الفقه لتحصيل القوت». ولكنه سرعان ما أدرك الغاية النبيلة للعلم فتحول به إلى حيث يجب التحول، قال: «طلبنا العلم لغير وجه الله فأبى العلم إلا أن يكون لله». والواقع أن الغالبية العظمى من العلماء أقبلوا على أنواع مختلفة من العلوم لتحقيق واحد من غرضين أو هما معاً:

ـ أما الغرض الأول فهو الحصول على قيم معنوية تشبع حاجة سيكلوجية أو

اجتماعية عند العالم. وهذا الدخل النفسي يقدره العلماء الذين لا ينقصهم المال وإنما ينقصهم شرف العلم الذي يمكن لهم في أوساط الناس ويحيطهم بهالة من الإكبار والتقدير في المجتمع، ويحقق لهم الزعامة الروحية والتي ترتفع فوق كل ثمن. فأبو حنيفة عندما أقبل على طلب العلم استعرض أمام ناظريه ما يؤديه كل علم من دخل وما يحققه من مكانة ووظيفة فوجد الفقه أعلى من كل علم في تحقيق غرضه حيث يجعل منه إماماً متبوعاً وفقيهاً أكبر، فانصرف إلى دراسة الفقه وجدّ فيه وأصبحت له الإمامة والتي كان الناس يعدلونها بالخلافة. ومثل الشافعي وغيرهما كثيرون.

ـ الغرض الثاني يتمثّل في الحصول على مراكز وظيفية تحقق لأصحابها دخلاً مادياً مغرياً، وهذا ما حرك معظم العلماء. فالوظائف العليا ذات التقدير الأدبي والمادي في المجتمع لم يكن الوصول إليها ممكناً إلا بمصعد العلم والتعلم. وقد ندد كثير من الورعين بسوء المقاصد الوظيفية لطلب العلم، فالغزالي عاب على فقهاء عصره طلبهم الدنيا والرياسة والجاه والمال. وابن الجوزي في كتابه تلبيس إبليس، والذهبي في كتابه بيان زغل العلم والطلب كشفا عن أسواء هذه الوجهة. وكذلك فضح ابن جماعة هذه الظاهرة، فقال: «وقد بلي بعض أصحاب النفوس الخبيثة من فقهاء الزمان بكثير من هذه الصفات الخبيثة (المتصلة) بالمطامع ودني المكاسب».

أهداف التعليم:

للتعليم أهداف خاصة به كتنظيم اجتماعي يعمل لأغراض متنوعة تحتضن ثلاثية الدين والعلم والحياة. وإذا كان للدين والعلم مفاهيم محددة ومعروفة فإن مفهوم الحياة هنا يعني حياة المجتمع الإنساني المسلم ولا حياة بدون أحياء يصنعونها ويمشون بها لغايات حضارية وفق قيم إسلامية. ولهذا فإن الحياة تعني الإنسان والعمل والتقدم».

والتعليم في المجتمع الإسلامي التراثي كان من نوعين: تعليم صغار وتعليم كبار أو تعليم أولي وتعليم عال ولكل منهما أهدافه.

أولاً ـ أهداف التعليم الأولي :

أ ـ أهداف دينية :

وكانت على رأس الأهداف التعليمية التي قدرها المسلمون لاعتبارات مختلفة منها :

١ ـ امتثال الأمر الديني :

استجاب المسلمون لأوامر الدين التي تحثهم على تعليم أولادهم القرآن وأحكام الدين من أجل التعبد والتفقه وتهذيب السلوك ، ففي القرآن آيات تدعو إلى التعلم والتعليم ، مثل قوله تعالى: **﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾**، إلى قوله : **﴿ . . . الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم﴾**، **﴿ يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً﴾** حيث فسر العلماء وقاية الأهل بحسن تربية الصغار التي تنجيهم من النار. وفي الحديث نجد أقوالاً مضيئة للرسول (ﷺ) مثل : «من حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيباً» ، «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» ، «الزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم» ، ولهذا شعر الآباء بأنهم ملزمون دينياً بتربية أولادهم ومسؤولون عنهم أمام الله ورسوله والمسلمين ، وإن الإسلام جعل من مهام الولاة أو الحكام مراقبة أمر التعليم وحمل الناس على أدائه إن قصروا فيه ، ولم يعفهم من النهوض به مهما كانت الأسباب «فطلب العلم فريضة» والفرائض في الدين يحافظ عليها العامة والخاصة ، ويتواصى بشأنها الحكام والرعية ، ولا وجه للتقصير فيها .

٢ ـ الطمع في ثواب الله :

إن امتثال الأمر الديني يصاحبه هدف آخر هو الطمع في ثواب الله ، والذي يعني الرضا والجنة والنعيم . وقد تسابق المسلمون أغنياء وفقراء في هذا المجال . فالأغنياء كانوا يتنافسون في بناء المدارس والمكاتب ، وحبس الأوقاف المغلة للإنفاق منها على ما يقوم بشؤون التعليم . ولقد انتشرت الكتاتيب المجانية المكفولة النفقات وبعضها برسم الأيتام الذين لا عائل لهم . بل وكان من المعلمين ورعون تعففوا عن الأجر، فهم ليسوا أقل طمعاً في ثواب الله ، مكتفين بالقليل الذي يكون لهم من إرث أو حرفة ، وبعضهم كعبد الحميد التاودي من أهل مدينة

فاس كان يأخذ الأجر من أولاد الأغنياء فيرده على أولاد الفقراء دون أن يكون له منه نصيب. وأما عن الآباء فإنهم اهتموا بتحفيظ أولادهم القرآن حيث يصيبون أجراً عن كل حرف يقرأونه، وبعضهم اتبع عادة مألوفة في أوساط المسلمين أن ينذر لله على الأقل ولداً من أولاده يفرغه لطلب العلم وحفظ القرآن، ففي ذلك جلب للرزق وطلب للبركة وفوز برضا الله.

ب - أهداف ثقافية:

إن الدين الإسلامي يتسع في مفهومه ليشمل الروحي والمادي، الأخروي والدنيوي، التعبدي والعملي، ولذلك فإن هدف التعليم الديني الذي يتمثل في حفظ القرآن، وتشرب العقيدة، والتفقه في الدين، والتأدب بآداب الإسلام، كان يتطلب بالضرورة أبعاداً أخرى نعرفها اليوم تحت مسميات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لها أهداف معروفة.

١ - إكساب أدوات ثقافية:

إذا كان حفظ القرآن في تعليم الكتاب يمثل البداية والنهاية، فإن حفظه كان يتطلب معرفة أولية بالأدوات الضرورية لحفظه، أعني القراءة والكتابة، فاللوح الذي تنقش عليه آيات من القرآن كواجب يومي أو المصحف الذي يستصحبه المتعلم في غدوه ورواحه، كان يفرض على صاحبه إجادة القراءة والكتابة، وأصبحت هذه المهمة التعليمية في مرتبة المهمة الدينية تبعاً لقاعدة: «ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب». ومن ثم فقد اكتسب الكتاب هذه التسمية لغلبة النشاط الكتابي في تسجيل آيات الله وحديث رسوله، ولا توجد كتابة دون قراءة. واتسع مفهوم الثقافة الأساسية مجاراة للقدرة على تحصيل العلم الديني. فتفسير القرآن، وصحة ضبط الحديث وإدراك استنباط الأحكام الفقهية وغير ذلك كان يتطلب علوماً أدائية أو وسيلة بلغة ابن خلدون، أو مقدمات بلغة الغزالي من نحو ولغة وأدب وأخبار، وأصبحت هذه العلوم الثقافية مصاحبة للعلوم الدينية ينهض بها الكتاب تبعاً لقدرة المعلمين ورغبات الآباء والمتعلمين.

٢ - محاربة الأمية:

أشرنا سلفاً إلى نفور المسلمين من وصمة الأمية والجد في مكافحة الجهل.

والدأب في إفادة العلم ونشر الثقافة . وكان لا بد من التبكير في تعليم الصغار حتى لا يشبوا مع الجهل «فالتعليم في الصغر كالنقش على الحجر». ولهذا كان الكتاب أصلح مؤسسة للبدء مع الصغار في التثقيف والتعليم . وأصبح الإلزام في التعليم ظاهرة اجتماعية ينهض بها المسلمون ليس أخذاً بنص قانوني ولكن التزاماً بأمر ديني ، وواجب إنساني حضاري . يقول الصحابي ابن مسعود : «لا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً ، ولولا ذلك لكان الناس أميين» . وكان الجاحظ يرى أن التربية : «ضرورية لإخراج الناس من حد الطفولة والجهل» ، وحتى لا يكونوا «كالأغنام المرسلة» على حد تعبير المقدسي .

وانتشرت الكتاتيب في كل جنبات العالم الإسلامي ومنذ عصر مبكر ، لنشر الدين والعلم والثقافة ، يقول ابن حزم : «عند موت الرسول ، أسلم كل من بالجزيرة ، وبنوا المساجد ليس فيها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا قد قرىء فيها القرآن في الصلوات ، وعلمه الصبيان والرجال والنساء وكتب . . . ثم مات أبو بكر ، وولي عمر ، ففتحت بلاد الفرس طولاً وعرضاً ، وفتحت الشام كلها ، والجزيرة ومصر كلها ، ولم يبق بلد إلا وبنيت فيه المساجد ، ونسخت فيه المصاحف وقرأ الأئمة القرآن ، وعلمه الصبيان في المكاتب شرقاً وغرباً» .

٣ ـ تجانس ثقافي :

إن الدين الإسلامي في قرآنه وحديثه عربي ، وكان الفتح الإسلامي الأول عربياً خالصاً . وقد سارع الرسول ﷺ بإيفاد القراء إلى الأمصار المفتوحة لنشر الدين واللغة بلسان عربي ، ودخلت في الإسلام شعوب كانت لها حضارات وثقافات ولغات خاصة . ولما اتخذت الإسلام ديناً اتخذت معه العروبة لغة وثقافة ، ومن ثم فقد اتسع مفهوم العروبة فلم تعد محصورة بجنس أو عرق ، وإنما كما قال الرسول : «من تكلم العربية فهو عربي» ، كما تطورت العربية بفعل المؤثرات الخارجية التي حملها الداخلون الجدد في الإسلام . وأصبحت للثقافة الإسلامية سمات حضارية متطورة تدور حول محور الدين واللغة والقيم ، وكان لا بد من تنشئة تربوية للصغار تؤصل فيهم هذا التجانس الذي يشربهم بثقافة عامة تتجاوز خصوصيات الثقافات المحلية . ونظراً لفاعلية هذا التجانس الثقافي أن ذابت الأصول العرقية والجنسية في مجتمع الإسلام ، وأصبح الناس في كل مكان

يستخدمون نفس الأدوات والطرائق والأفكار في بيئة ثقافية عامة مفتوحة.

٤ ـ الإعداد للنمو العلمي في مراحل تعليمية عليا:

كان التعليم الأولي درجة أساسية للصعود إلى درجات أعلى في سلم التعليم وتمثلت مهمة الكتاب في إعداد الصغار للتأهل الذي يسمح لهم بمواصلة التعلم والنمو فيه. فحفظ القرآن وإجادة اللغة قراءة وكتابة وتعلم مبادىء النحو، وقواعد الفقه كان من بين المتطلبات الضرورية لطلاب العلم في حلقات الشيوخ بالمساجد أو في قاعات الدرس بالمدارس. فالمرور بالكتاب أو التعلم الأولي في أي شكل من أشكاله، كان شرطاً أو دلالة على اكتساب ثقافة أولية أساسية لا غنى عنها للتعلم عند الكبار.

جـ ـ أهداف اجتماعية:

يجب الإقرار بأن هذه الأهداف لم تكن في وضوح وقوة الأهداف الدينية والثقافية، ومع ذلك فإننا نستطيع أن نستنبط هدفين لهما صفة اجتماعية أكدتها طبيعة الأنشطة التربوية والتعليمية في المجتمعات الإسلامية.

١ ـ تدعيم الدور الاجتماعي للفرد:

حرصت التربية الإسلامية على تطبيع الصغير للعيش في مجتمعه وفق القيم المرعية والتقاليد أو الأعراف السائدة، فالغلام أو الصبي له تربية تختلف عن تربية الجارية أو الصبية، الأول يسمح له بالخروج في مجتمع الرجال للتعلم في كتاتيب الصبيان، والثانية إن لم تحرم من التعليم، كانت تأتيها إلى بيتها مربيات من الجواري المتعلمات أو مربون من العميان أو الشيوخ بصفة مؤدبين خصوصيين، أو كانت تتعلم على يد أبيها أو أخيها أو أحد الكبار من الأقارب المخالطين لها. وغالباً ما كانت تربيتها دينية أخلاقية أكثر منها ثقافية علمية، وإن وجدت متعلمات مثقفات تفوقن على جنس الرجال، ولكن الظاهرة العامة كانت خاصة بتنشئة الفتاة للقعود في البيت والتمرس بدور الزوجة والأم في مملكتها الخاصة.

وكانت الصغيرة من الجواري المملوكات تتعلم وفق تصور خاص بدورها كمغنية أو راقصة أو عازفة أو مربية أو خادمة أو غير ذلك مما تسمح به مواهبها الذاتية والتي تتميز بها دون سواها.

أما الفتى فقد كان يتعلم أولاً القرآن وعلوم الدين واللغة بقدر ما يستطيع حتى يصل إلى سن البلوغ ، ثم يتفرغ لتعلم المهنة بواسطة الأسرة أو في مؤسسة محترفة ، هذا إذا لم يكن مرشحاً لمواصلة التعلم بقصد الحصول على وظائف مرغوبة مخصصة للمثقفين . وقد تجمع تربيته بين التعلم والعمل ، وتدخل الأسرة مع الشيخ في علاقة تربوية متبادلة تنمي عند الصبي قدراته العقلية واليدوية .

٢ - تنمية الشخصية الإسلامية :

كانت تربية الصغير - فتى أو فتاة - تركز على الجانب الأخلاقي في شخصية المتعلم حتى يشب متطبعاً بطابع سلوكي إسلامي . وهذا الطابع السلوكي ناتج لتصور اجتماعي خاص بنمط الشخصية الإسلامية التي تعتبر سوية ومتزنة ومتكيفة وعاملة في إطار القيم والمعايير الموضوعة . ومن ثم فإن التسمية ودلالتها ، والزي وشكله والاتصال وطرائقه ومعايير الحسن أو القبح ، المباح والمحرم ، كانت تختلف من بيئة إلى بيئة ، لكنها خضعت جميعاً لقيم وتعاليم إسلامية عامة أسهمت كلها في خلق شخصية نمطية لها سماتها الخاصة التي نعرفها في شخصية المسلم .

وكانت التربية المسلك العملي لتشكيل هذه الشخصية في سن قابلة للتشكل والتطبع ، يقول الغزالي : «اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها ، وقلبه (أي الطفل) الطاهر جوهرة نفيسة ، ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما نقش ، ومائل إلى كل ما يمال به إليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه ، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك ، وكان الوزر في رقبة القيّم عليه والوالي له» .

أهداف التعليم العالي :

تعتبر أهداف التعليم العالي امتداداً وتعميقاً لأهداف التعليم الأولي عند الصغار . وبالإضافة إلى ذلك توجد أهداف خاصة بتعليم الكبار تتناسب وما يتطلبه المجتمع من هذه الفئة من المتعلمين ، من هذه الأهداف :

١ - نقل ونشر وتنمية ثقافة المذهب :

كان التعليم الديني يتسم بسمة مذهبية ، حيث حرصت كل جماعة على ترويج مذهبها العقيدي أو الفقهي . فللمعتزلة ثقافتهم التي تتمايز بشكل أو بآخر عن ثقافة

الأشاعرة، والتي تختلف بدورها عن ثقافة المشبهة أو المجسمة، وتلك تتنافى مع ثقافة الرافضة. وبالمثل في المجال الفقهي. كانت للحنفية دروسهم وكتبهم وشيوخهم كما كان للشافعية أو للحنابلة أو للمالكية مجالس تعليم وأساتذة علم. وقد انحصر نشاط كل جماعة في حقل تعليمها على شرح أمهات الكتب التي ألفها الأئمة المجتهدون، وأصبح التعليم مسلكاً لنقل تراث السلف، والمحافظة عليه والترويج له، والإضافة إليه تبعاً لإبداعات بعض العلماء الذين يرتفعون إلى مستوى الأئمة من السابقين.

٢ ـ تكوين وتجديد الصفوة المذهبية:

حرصت السلطات المذهبية على اصطفاء نخبة مميزة من أهل العلم لإعدادهم إعداداً خاصاً يؤهلهم لممارسة الوظائف المذهبية والتي بها يحفظون للجماعات من أهل الملل والنحل وجودها وتجددها، تماسكها ونموها في مقابل بعضها البعض. كانت وظائف التدريس والإفتاء والقضاء وظائف مذهبية، ولا يمارسها إلا صفوة الصفوة ممن أحاطوا علماً بأصول وقواعد المذهب، وكان لهم قدر كبير من الولاء له والتضحية من أجله.

٣ ـ إكساب مفاهيم ومهارات العمل:

كان تعليم الكبار متنوعاً يغطي مساحات واسعة من الأنشطة العلمية والعملية التي تتطلبها حضارة المجتمع الإسلامي، فهناك بجانب التعليم الديني المذهبي، تعليم أدبي للكتاب في الدواوين، وتعليم علمي تطبيقي للأطباء في المدارس الطبية والمشافي أو البيمارستانات، وللفلكيين في المراصد، والمهندسين في المشاغل، وللعسكريين في ثكنات الجيش، وهلم جرا..

وكل تعليم مهني له مواده وأساتذته ومؤسساته وطرائقه الخاصة، وقد آمن المسلمون بأن المهن الراقية ثمرة إعداد وتعليم، وأن العمل قاعدته العلم. ولا يمكن أن تحدث تنمية أو تقدم في المجتمع دون علم وتربية. يقول صاحب منهاج المتعلم وهو مجهول الإسم والهوية: «من ربى ماله ولم يرب ولده فقد ضيع الولد والثروة». وقد سبق أن وضحنا أهمية العلم والمعرفة في تحسين العمل وترقية الإنتاج وتقدم المجتمع.

أسس التربية الإسلامية :

تتعدد أسس التربية وتتداخل ، وترتبط بأصول دينية وفلسفية وتاريخية واجتماعية واقتصادية وغيرها . ولسنا في معرض بيان وتحليل هذه الأصول ، ولكننا نتعرض بإيجاز لأهم تلك الأسس التي تبرز كقواعد عامة محركة للسلوك التربوي في تنشئة الصغار نظراً لما لهذه التنشئة من أثر قوي في تشكيل الشخصية وبناء الفرد المسلم المثقف العامل المتفاعل وفق منظومة الأهداف التي أشرنا إليها من قبل .

١ ـ الفطرة قانون التربية :

نقصد بالفطرة هنا «الصفة الطبيعية التي يكون عليها الإنسان عند خلقه» ، وهي صفة تسوي بين الناس في الخلق ، فهم من عجينة واحدة ، ويخرجون في قالب تشكيلي واحد ، سوي متكامل «كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء» ، ومع ذلك فالتماثل العضوي للأسوياء بين البشر لا يعني التماثل المادي للمصنوعات ، فليس الأفراد صنفاً من الملاعق أو الأكواب أو الأطباق ، ولا نسخاً من جريدة يومية . إنهم يخرجون بالميلاد بخصوصيات وراثية تفرق حتى بين أبناء الرجل الواحد فلا يكون الولد صورة لأبيه ولا نسخة من أخيه .

تعني الفطرة إذن التجانس كما تعني التباين ، ولابد للتربية أن تراعي هاتين الخاصتين ، فالتجانس يعني أن للناس طبيعة واحدة أو عامة مشتركة بمقاييسها الكبرى ، تتطلب تربية بشرية عامة تستجيب لحاجات هذه الطبيعة . وفي إطار هذه العمومية لابد من تنويع أنشطة أو طرائق التربية لتتلاءم مع خصوصيات الأفراد . ففي عالم الطفولة يوجد الطفل كجنس كما يوجد الطفل كفرد متمايز .

وثمة صفة ثالثة لهذه الفطرة تعني «الحيادية الطبيعية» ، فالطفل يولد بقابليات تربوية محايدة تسمح بكل أنواع التأثر التي تعرض لها ، وتتشكل في إطارها ، ويصبح الفرد إبن ثقافته أو إبن البيئة التي تربيه ، وذلك مصداق حديث الرسول (ﷺ) : «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه» ، ومن ثم وجب التبكير بالتربية السليمة لتشكيل الطفل على النحو المرغوب .

٢ ـ التربية رياضة لا ترويض :

كل تربية إذن يجب أن تتفق مع الفطرة ، فهي القانون الحاكم الذي يبسط سلطانه

على كل تربية، يقول ابن خلدون: «ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداداً لحصولها» وهذا يعني أن تربية الفطرة هي التي تمشي مع الطبع ولا تعاديه، وتحترم جوهر الذات الفردية ولا تقضي عليه. وفي هذه الحالة تصبح التربية مسعفة ومهيئة للنمو كالرياضة البدنية التي تقوي عضلات البدن وتزيد من لياقته، وكالرياضة العقلية التي تنمي العقل وتصقل قدراته.

أما التربية التي تنكر طبيعة الطفل وتسحق ذاتيته التي ولد بها، وتحاول أن تفرض عليه طبيعة خارجية ليست له وإنما هي مستعارة من عالم الكبار، ومعبرة عن صورة خاصة أو مثال مرغوب، فإنها تنقلب إلى تربية عدوانية، وكأنها عملية ترويض لطبيعة وحشية حيوانية عليها أن تنقاد طوعاً أو كرهاً تبعاً لما يمليه المروض.

إن التربية لها حدودها في عالم الطفل، ولا تستطيع أن تصنع أطفالاً كما تشاء، إن الطفل إذا كان عجينة لينة فإنها لا تتشكل إلا وفق طبيعتها، وإذا كان صفحة بيضاء فإننا لا ننقش عليها إلا ما يقبله، يقول الغزالي: «إن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن نتعهدها بالغرس والتربية، على أن التربية لا يمكنها أن تغير من استعداد النواة بقبول بعض الأحوال دون بعضها الآخر، فتجعل من نواة النخل تفاحاً ولا من نواة التفاح نخلاً، فكذلك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية حتى لا يتبقى لهما أثر، لم نقدر عليهما أصلاً، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة (بمساعدة الذات المعنية) قدرنا عليه».

وفي ذلك يقول أيضاً الشيخ محمد رشيد رضا: «التربية هي مساعدة القوى التي من شأنها أن تربو وتنمو على بلوغ الكمال في نموها المستعدة هي له في أصل الفطرة والخلقة، وذلك بإزالة الأسباب التي تعيق النمو، أو تنحرف بالقوى عن جادة الاعتدال المطلوب، وبإمداد هذه القوى بما تتغذى به من المواد في القوى المادية والمعلومات في القوى المدركة العاقلة الخارجة عنها».

٣ ـ التربية تفاعل مع طبيعة إنسانية مفتوحة:

لا يولد الطفل بطبيعة ثابتة جامدة معروفة منذ البداية كطبيعة الحيوان في أنواعه المختلفة. إن الحيوان يولد كائناً تام التشكيل أو يكون قريباً من ذلك، وتتحكم في سلوكه طبيعته الغرزية التي يولد بها وتحرك كل أنواع الجنس صغاراً

وكباراً، وفي كل مكان بشكل واحد وثابت لا يتغير ولا يتطور، ومن ثم فالحيوان ليس بحاجة إلى تربية، وذلك بعكس الإنسان، والذي يتميز بطفولة طويلة تتشكل فيها شخصيته المستقبلة، يقول الشيخ محمد رشيد رضا مرة أخرى: «أحوج العوالم الحية إلى التربية الإنسان لأن سائر الحيوان والنبات يصل غالباً إلى كماله في الجملة من غير تربية إلا الطبيعة وما يهبه الباري تعالى للحيوان الأعجم من الإلهام، أما الإنسان فهو.. عالم صناعي في جميع أطواره الجسدية والروحية».

والواقع أن الطفل يولد بطبيعة مفتوحة وفي حالة صيرورة ونمو وتشكل مستجيباً للمؤثرات التي يتعرض لها، ولأنه يولد غير كامل وغير ناضج فهو بحاجة إلى تربية تقف معه في وضعه الإنساني.. لكن انفتاحية الطبيعة الإنسانية لا تعني أنها في موضع تقبل سلبي، بل إنها مع العوامل التربوية تتفاعل بشكل يعبر عن ذاتيتها. وهكذا نرى في الوسط التربوي الواحد ذاتيات متنوعة لأطفال يتعرضون لمؤثرات واحدة لكنهم يتفاعلون معها بطرق مختلفة ثم يخرجون في النهاية بشخصيات تفردت بطبائعها وسماتها. وقد عرف المسلمون كيف يتفاعلون مع أطفالهم بتربيات تشاكل الطبع وتساير الميل.

٤ ـ التربية مسايرة لمراحل النمو:

عرف المسلمون أن للنمو مراحل متعاقبة تتدرج فيها صيرورة الطفل، وأن لكل منها طبيعة خاصة تتطلب أساليب تربوية مناسبة، ولقد بدأوا تربيتهم للطفل حتى قبل أن يولد، فعملوا على رعاية الحامل حفاظاً على صحة الجنين ونصحوا بحسن تغذيتها وكرهوا لها أن ترى «الصور الشنيعة والألوان الكمدة والبيوت الوحشية الضيقة» وغير ذلك مما ينعكس أثره في تشكيل الجنين، «فالطبيعة نقالة» على حد تعبير إبن قيم الجوزية، وحتى ينجبوا أطفالاً أصحاء اتبع المسلمون سنة التزوج في الحجر الصالح والبناء بالمرأة الصحيحة والنجيبة والمجيدة والمهذبة «فالعرق دساس، والناكح مغترس».

وبمولد الطفل تبدأ تربيته العملية في أول مرحلة أساسية لنموه في الحياة وتطلبت تربيته حسن الإرضاع ومراعاة النظافة والنوم الصحي والجو المعتدل والنور الخافت والتهوية المناسبة والهدوء اللازم وذلك لترقيق مزاج الطفل وراحة أعصابه. وكان إبن الجزار القيرواني يطالب كل أم بالغناء لطفلها حتى ينام،

فالأصوات اللذيذة مرققة للطبيعة، كما نصح إبن قيم الجوزية ألا يخوف الطفل بما يفزعه في نومه.

وفي مرحلة تالية يلزم التدرج مع الطفل في أمر فطامه، وتقديم الغذاء الذي يناسبه، وإفساح المجال الحيوي لنموه الحسي والحركي بتوافق مع نموه العضلي والعظمي، وعندما ينطق تكثر الأم أو المربية من الكلام معه، وتدربه عليه، وتختار له أسهل الكلمات وأعذبها وأعفها وأقربها إلى إشباع حاجاته وأكثرها اتصالاً بعالمه الحيوي المشاهد أو المعايش، وعندما يبدأ في التعقل محاولاً إدراك ما يحيط به من أشياء ورموز، فإن على الكبار مسؤولية التثقيف، والإجابة عن أسئلته بأبسط المعاني وأصدقها. فإذا بلغ سن السادسة أرسل إلى الكتاب وانتظم في سلك التعليم، وإذا بلغ سن الرشد والنضج الإجتماعي علم الحرفة أو تخصص في مجال العلْم حتى يصبح عضواً نافعاً لنفسه ومجتمعه.

٥ ـ التربية شاملة متكاملة:

كانت التربية الإسلامية تأخذ بمبدأ الشمول والتكامل لجميع جوانب شخصية المتربي حتى ينضج عقلاً ونفساً ويداً وجسماً، فالتربية الدينية مطلوبة لتهذيب الخلق، وإكساب وتنمية القيم الإسلامية، والتربية العقلية مطلوبة لتنوير الذهن وتثقيف الفرد، والتربية العملية مطلوبة لتنمية المهارات اليدوية في مجال الحرف والصنائع، والتربية الرياضية مطلوبة لتقوية الجسم، وإكساب مهارات الفروسية من سباحة وركوب خيل ورمي وحسن قتال. والرجل الذي يجيد كل ذلك هو «الرجل الكامل» في المجتمع الإسلامي.

ومن ثم فقد أكسب المسلمون أطفالهم لغتهم وآدابهم، فرووهم الأشعار وعلموهم الأنساب وحكوا لهم عن الأيام وطبعوهم بآداب السلوك، وجملوهم بالقيم والأخلاق المرعية وحفظوهم القرآن والحديث وفقهوهم في الدين، وخالطوهم في حياتهم وأشركوهم في أعمالهم، ودربوهم على أنواع الرياضات، وخرجوهم رجالاً مكتملين أصحاء العقل والنفس والبدن، لهم قلوب طاهرة وأيد منتجة وعقول مضيئة.

٦ ـ التربية تأديب إسلامي:

تميزت التربية الإسلامية بخصوصية فريدة بين التربيات التي عرفتها الأمم،

فهي في المقام الأول تأديب وتهذيب في إطار المثل والتعاليم والقيم التي أمر بها الإسلام وزكاها، ومن ثم عرفت التربية كما تصورها الغزالي بأنها إخراج الأخلاق السيئة وغرس العادات والصفات الحميدة. وكان الرسول ﷺ الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه هو المثال الأعلى لكل إنسان في التأديب وحسن الخلق. ولن يصل إلى هذا المثال إلا بأسلوب تأديبي يعنى به المربون في تنشئة الصغير وتشكيله وتطبيعه. يقول (ﷺ): «ما نحل والد ولداً أعظم من أدب حسن». وطالب الآباء بضرورة التفرغ لتأديب صغارهم فقال: «الزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم» وجعل (ﷺ) هذا التأديب من أفضل الأعمال التي يتقرب بها العبد إلى الله، فقال: «لإن يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق كل يوم بنصف صاع على المساكين». وقد بادر المسلمون إلى تأديب أولادهم منذ الصغر حتى لا تهجم عليهم الأخلاق الذميمة، وترفقوا بأطفالهم في تأديبهم. ولم يكن هذا التأديب مادة دراسية يلقنها الطفل، وإنما كان أساليب حياة يعيشها الطفل، ويدركها بعقلية ونفسية تختلفان عن عقلية ونفسية الكبار. وسوف نتعرض في موضع آخر لأساليب هذا التأديب.

٧ ـ التربية حق لكل طفل:

نظراً لهذه الأهمية المطلقة لتربية الإنسان والتي بها يحقق إنسانيته وأهداف وجوده في الحياة، فقد جعل الإسلام من التربية حقاً لكل إنسان لا يحرم منه بسبب لوني أو عرقي أو طبقي أو جنسي أو ديني. فالبنات كالذكور لهن الحق في التربية، يقول الرسول (ﷺ): «من كانت له أنثى فلم يئدها ولم يؤثر ولده عليها أدخله الله الجنة». وقال: «من ابتلى من هذه البنات بشيء فأحسن إليهن، كن له ستراً من النار». والأنثى والذكر هما ولد الرجل، وللولد حق على الوالد، وكما أكد الرسول (ﷺ) بقوله: «حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيباً». وبالطبع كانت للفتاة تربية تناسبها وتختلف في قليل أو كثير عن تربية الفتى، وذلك على النحو الذي أشرنا إليه من قبل.

والفقراء كالأغنياء لهم حق في التربية، وليس للمجتمع عذر في إهمال أولاد الفقراء دون تعلم بسبب مادي، فالتكافل في هذا المجال واجب إسلامي، ولهذا كثرت الكتاتيب المجانية لتعليم أولاد الفقراء واليتامى وأبناء السبيل، والحكام والأغنياء مسؤولون أمام الله إذا ما قصروا في هذا الواجب. وأبناء العبيد تعلموا

أساسيات الدين والثقافة ، بل واصل النابهون منهم سبيل التعلم ونبغوا في مجالات العلوم والآداب والفنون ، وأبناء الذميين تعلموا كالمسلمين وكانت لهم كتاتيب خاصة بهم أو عامة مشتركة مع غيرهم ، ولم يمنعهم الإسلام من حق التربية والتعليم في جميع المستويات ، واشتهر عدد كبير منهم تقلدوا أرفع المناصب في المجتمعات الإسلامية .

ولهذا اكتسب التعليم صفة الإلزام على النحو الذي نعرفه اليوم ، ولكنه لم يكن إلزاماً قانونياً تسنه الشرائع وتحاسب عليه النظم ، ولكنه كان إلزاماً معنوياً يحض عليه الدين ، ويأخذ به العرف ، وإن لم يخل من سلبيات أدت إليها ظروف الحياة الخاصة في بعض البيئات أو العصور.

طرائق وأساليب التعليم :

استخدم التعليم في العصور الوسطى سواء في الشرق الإسلامي ، أو في الغرب المسيحي طريقة لفظية تقليدية في تدريس العلوم النظرية ، والتي تستهدف نقل التراث الثقافي وإكساب المعلومات ، بشكل تلقيني يقوم على إيجابية المعلم الذي ينهض بعملية التعليم ، وتتطلب من جانب المتعلم حسن الاستماع ، والفهم والحفظ والاستظهار وكان الكتاب أو المخطوطة الأداة الرئيسة في التعليم .

وهذه الطريقة التي سارت بها التقاليد أو الأعراف التعليمية لجأت إلى عدد من الأساليب تزاوج بينها بحسب طبيعة المادة وبحسب السياقات التعليمية الخاصة وبحسب مهارة الشيخ الذي يعلم ، ونوعية المتعلمين الذين يتفاعلون معه . وعموماً كانت هناك أساليب تعليمية خاصة بالصغار وأخرى بالكبار .

طريقة تعليم الصغار: في المجال الديداكتيكي (أو الفني) ، وهي طريقة التعليم في الكتاب وكان من خصائصها :

١ ـ التطبيع للتعليم :

وتعني ضرورة التلطف في تعليم الصغار الذين يبكرون في عمر متقدم بالذهاب إلى الكتاب ، فهم في سن لم يكتمل فيها النمو الشامل للتعلم ، حيث جرت عادة بعض الآباء بإرسال صغارهم إلى الكتاب ابتداء من سن الثالثة أو الرابعة ، مما يوجب على المعلم ألا يبدأ بحملهم على القراءة والحفظ دفعة واحدة ،

وإنما يلاحظهم ويحببهم في التعلم ويعودهم على الحضور والجلوس والمخالطة بغيرهم. وهذا ما أكده العبدري فقال: «فليحذر (المعلم) من أن يقرىء مثل هؤلاء إذ لا فائدة من إقرائه لهم إلا وجود التعب غالباً». وكان الإمام مالك يكره التعجيل بتحفيظ الطفل القرآن، فذلك «لا يكون إلا مع الحمل عليه في التأديب والتعليم وهوصغير جداً، ويرى الرفق في ذلك وأن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله».

والتطبيع للتعليم يشبه ما تقوم به اليوم رياض الأطفال من حيث إكساب الطفل خبرات أولية وعادات ضرورية تمهد له للدخول في حقل التعليم في مرحلة الدراسة الابتدائية، فالطفل كان يؤلف للتعليم «ولا يحكم عليه - كما قال الجاحظ - بملازمة الكتاب كرة واحدة».

٢ - تفريد التعليم:

إذا ألف الطفل جو التعليم بالكتاب وارتاح لحضوره فيه، وتعود الانتظام، وتهيأ تماماً للتعلم وتلقي الدرس، وجب على المعلم أن يعلمه انفراداً، أي وجهاً لوجه، وتبعاً لحالته، وابتداء من مستوى معرفته، فالكتاب مدرسية لاصفية، والدخول حر لا يتبع نظام السنة الدراسية، والمعلم كأنه مؤدب خصوصي يتعامل مع زبائن فرديين، ومن ثم كان عليه أن يعرف على وجه التحديد حالة كل متعلم ومقدار جهده، لكي يعلمه بقدر طاقته. قال صاحب منهاج التعلم: «يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدىء من الذكاوة والغباوة، ويعلمه على مقدار وسعه، ولا يكلف الزيادة عن مقداره، فإنه إذا كلف يئس من تحصيل العلم، وتبع الهوى، ويشكل تعليمه».

وكانت عادة المعلم أن يلتقي بكل طفل على حدة يحفظه آيات من القرآن، أو قواعد من النحو، أو أبياتاً من الشعر أو عمليات حسابية، فإذا فرغ من درسه انتقل إلى غيره ودخل معه في عملية تعليمية جديدة تختلف في مادتها ونشاطها ومستواها، وكل واحد من المتعلمين ينتظر دوره مع معلمه، وحتى يأتي ذلك الدور ينشغل بحفظ وأداء واجباته الدراسية التي كلف بها.

٣ - التدرج في التعليم:

ومع تفريد التعليم ومراعاة أحوال المتعلم، كان المعلم يأخذ الصغير

بالتدرج في أمر تعليمه، فيبدأ معه بالسهل والمألوف والمحسوس، ولا يثقل عليه بتعليم المسائل العقلية أو المجردة أو الصعبة، يقول الشيرازي: «وأول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار من القرآن، بعد حذقه بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل، ويدرجه بذلك حتى يألفه طبعه، ثم يعرفه عقائد أهل السنة والجماعة، ثم أصول الحساب، وما يستحسن من المراسلات والأشعار دون سخيفها ومسترذلها، وفي الرواح يأمرهم بتجويد الخط على المثال» (المكتوب في اللوح) وكان عريب بن سعيد يرى ألا يبدأ بتعليم المواد الرياضية والعلمية إلا في سن متأخرة، فيقول: «فإذا بلغ الغلام إثنتي عشرة سنة علم الحساب والمساحة وسائر ذلك من علوم الفلسفة والطب، فإذا ذهنه يقوى على ذلك في هذا السن، ويلقن ما يعلم منه، وهذا السن آخر أسنان الأطفال، ثم تأخذهم بعد ذلك أحكام الرجال».

والتدرج في التعليم كان يتطلب بصيرة مهنية ومهارة تعليمية من قبل الشيخ المعلم، ولهذا اشتهر بعضهم بهذه الصفة حتى قيل فيه على سبيل الإشادة «كان له في تعليم المبتدئين تدريج حسن».

٤ - التعليم بالتلقين والحفظ والاستظهار:

ولأن الطفل صغير لا تسمح له سنه بالفهم والتحليل فإن المعلم كان يلجأ إلى أسلوب التلقين اللفظي في كل مواد تعليمه: القرآن والحديث والفقه والأدب ويطالب المتعلم بحفظ ما لقنه ويخصص له أوقاتاً معينة لاستظهار ما حفظه. وأدت هذه الطريقة الشائعة إلى تنمية ملكة الحفظ عند المتعلم منذ صغره، ولازمته حتى كبره وأصبح العالم يفتخر بكثرة محفوظه، وذاعت شعارات رددها المسلمون مثل: «من لم يحفظ النص فهو لص»، «العلم ما حوته الصدور لا ما طوته السطور».

٥ - التعليم في وسط اجتماعي:

إن تفريد التعليم على النحو الذي أشرنا إليه لم يكن يعزل الطفل عن غيره من المتعلمين، فالتعليم بالكتاب كان يمارس في جو اجتماعي متفاعل. يوضح ابن سينا أهمية ذلك، فيقول: «يجب أن لا ينفرد المؤدب الواحد بصبي واحد، لأن

ذلك يحملهما كليهما على الضجر. ثم إن وجود أولاد كثار مع المؤدب أدعى إلى منافستهم في الخلال الحميدة وإلى انشراح عقولهم بما يتحدثون فتتهذب أخلاقهم وتتحرك هممهم». ولضمان صلاحية هذا الوسط الاجتماعي يطالب ابن سينا بأن «يكون مع الصبي في مكتبه صبية حسنة آدابهم، مرضية عاداتهم، لأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ، وبه آنس». ويبين الآثار التربوية التي تفيد في التعلم فيقول: «يتحادث الصبيان، والمحادثة تفيد انشراح العقل، وتحل منعقد الفهم، لأن كل واحد من أولئك إنما يتحدث بأعذب ما رأى وأغرب ما سمع فتكون غرابة الحديث سبباً للتعجب، والتعجب منه سبباً لحفظه، وداعياً إلى التحدث به، ثم إنهم يترافقون ويتعارضون الزيارة ويتكارمون ويتفاوضون الحقوق، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم».

ولتأكيد هذه الصفة الاجتماعية كان يلجأ المعلم إلى إدخال المتعلمين في علاقات تعليمية وتفاعلية مما كوَّن أساساً لما يعرف بالتعليم المتبادل L'enseignement Mutuel والذي نشره في إنجلترا الدكتور بل Bell واشتهر بطريقة لانكستر. فالشيخ كان يختار طلاباً قدامى ناضجين سناً وعلماً ويكلفهم بدور في تعليم الصغار أو المبتدئين، وعرف هؤلاء «بالعرفاء» وكانوا يعلمون في حضرة الشيخ وتحت إشرافه حتى يمكنه تصحيح الأخطاء إذا حدثت. وهذا ما أكده العبدري فقال: «ويتولى (معلم الكتاب) تعليم الجميع بنفسه إن أمكنه ذلك. . . (ومع التعذر) فليأمر بعضهم أن يقرىء بعضا، وذلك بحضرته وبين يديه ولا يخلي ظهره عنهم. . . وينبغي له إذا وكل بعضهم ببعض ألا يجعل صبياناً معلومين لشخص واحد منهم، بل يبدل الصبيان في كل وقت على العرفاء مرة يعطي صبيان هذا لهذا، وصبيان هذا لهذا» وذلك منعاً لنشوء علاقة اتصال مشبوهة. وقد بدأت هذه الظاهرة التعليمية منذ عصر مبكر حين كثرت أعداد المتعلمين في الكتاب، وأصبح من المتعسر أن يقوم الشيخ بأداء واجباته التعليمية بنفسه إزاء كل متعلم. يذكر ابن سحنون في كتابه آداب المعلمين قائلاً: «وينبغي له أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتب، ويجعلهم يتخايرون لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم. ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم».

ومن متممات هذا التفاعل الاجتماعي ما كان يسمح به الشيخ المعلم من أساليب الترويح واللعب في جماعة حتى لا يمل الصغار من التعليم.

طريقة تأديب الصغار في المجال الأخلاقي:

عرفنا أن التربية الإسلامية استندت إلى أساس أخلاقي قويم، وأصبحت في معناها المطلق تأديباً وتهذيباً. وقد شارك الكتاب المنزل في عملية التأديب، وكان الكبيرمعلماً أو أباً مؤدباً للصغير، والتزم في تأديبه له بجملة من الأساليب منها: -

١ - التربية بالقدوة:

في حياة الصغير لن يكون هناك أسلوب عملي مؤثر في التهذيب الأخلاقي أبلغ وأفضل وأنفع من تجسيد الكبار للقيم التي يرغبون للصغار في اكتسابها والتشرب بها، فالأطفال عيونهم معقودة بآبائهم وتصبح نفسيتهم جزءاً من التكوين النفسي للأسرة. ولهذا قال الإمام أبو جعفر: «يحفظ الأطفال بصلاح آبائهم». كما أن الصغار يقلدون الكبار من آباء ومعلمين ويحاكونهم في سلوكهم بشكل شعوري أو لا شعوري، ولهذا قال الصوفية: «من لا ينفعك لحظة (أي سلوكه وفعله بالملاحظة) لا ينفعك لفظه». ومن ثم فقد حرص الآباء والمعلمون على أن يسلكوا بالشكل الذي يحبون للصغار أن يسلكوه، فاهتموا عملياً بأصول النظافة والطهارة والعفة والصدق والأمانة والجد والنظام والتعاون حتى أصبحت هذه القيم قواعد مرعية في آداب السلوك يحترمها الكبار والصغار على السواء. ولم يكن من اللائق أن يأمر المعلم الصبي بفضيلة هو عارٍ منها، وكما قال الشاعر:

لا تنه عن خلق وتأتي مثله … عار عليك إذا فعلت عظيم

فشعار التربية في هذا المجال: «كما تكون (أيها المؤدب) يكون المتأدب».

٢ - التربية بالملاحظة والتوجيه:

إن القدوة تمثل أسلوباً صامتاً أو غير مباشر، فهي تربية لا توجيهية بعكس أسلوب الملاحظة والتوجيه. فالكبير هنا يراقب سلوك الصغير، ويتدخل في الوقت المناسب لتصحيح السلوك بأسلوب توجيهي إذ يعلمه ويريه كيف يسلك وفق القواعد المرغوبة.

روى البخاري ومسلم عن عمر بن أبي سلمة، قال: «كنت غلاماً في حجر الرسول (ﷺ) (أي تحت نظره)، وكانت يدي تطيش في الصحفة (وعاء الطعام)، فقال لي رسول الله (ﷺ): «يا غلام سم الله، وكل بيمينك، وكل مما يليك». ومن ثم نشأت آداب الأكل أو الجلوس للطعام، وفي إطارها يوجه الآباء أبناءهم إلى الطريقة الإسلامية في تناول الطعام كالتأني في الأكل وتصغير اللقم وحسن مضغها. والمحافظة على نظافة الثوب والمكان، وضبط الشهوة، وغض البصر أمام الأكل والآكلين، وغير ذلك مما فصله ابن مسكويه. ويطرد تعليم الآداب في كل شؤون الحياة كالتحية عند الملاقاة، والاستئذان عند الدخول، واحترام الكبير، والعطف على الصغير، والإفساح في المجالس، ورفع الأذى عن الطريق، وغير ذلك مما يحتاج إلى تدخل الكبار بالملاحظة والتوجيه.

٣ ـ التربية بالنصح والموعظة:

في بعض الحالات أو أكثرها يتحرك الصغير بسلوك ذاتي لا يتوافق مع آداب الكبار أو معاني التوجيه الخاصة بتصحيح السلوك، إما لأنه لا يفهم حقيقة القيم أو الفضائل السلوكية التي يوجه نحوها، أو لأنه لا يجد فيها إشباعاً لحاجاته التي يحس بها، ومن ثم يتدخل المؤذبون بأسلوب النصح والموعظة، لأن الإرشاد العملي وحده لا يكفي، وإنما يلزمه تفهيم الصغير وظيفية هذه القيم أو الفضائل ومغبة الخروج عليها. ويكون النصح رقيقاً وبأسلوب هادىء بسيط يميل إلى إقناع الطفل، وعرض أمثلة تكشف له وجه الحق الذي لا يعرفه، وهذا ما يتمشى مع قول الرسول (ﷺ): «علموا ولا تعنفوا».

يمكن أن نعلم الطفل في نصح وإرشاد، لفظياً وعملياً أن النظافة خير من القذارة، وأن الصدق خير من الكذب، وأن احترام الناس خير من الإساءة إليهم، وأن الرحمة بالطير أو الحيوان المستضعف خير من ضربه وتعذيبه.

٤ ـ التربية بالترغيب والترهيب:

عندما لا يكون للنصح أو الوعظ أثر عملي في تغيير السلوك، يلجأ الكبار إلى حمل الطفل بالترغيب ومكافأته مادياً ومعنوياً، أو بالترهيب وتهديده بالعقوبة

النفسية والبدنية، يقول ابن مسكويه: «وعلى الوالدين أخذهم بها (أي حمل الأولاد على مراعاة الفضائل) وبسائر الآداب الجميلة بضروب من السياسات من الضرب إذا دعت إليه الحاجة أو التوبيخات أو الإطماع في الكرامات أو غيرها ممن يميلون إليه من الراحات أو يحذرونه من العقوبات حتى إذا تعودوا ذلك واستمروا عليه مدة من الزمان كثيرة أمكن فيهم حينئذ أن يعلموا براهين ما أخذوه تقليداً». ويرى ابن الجزار القيرواني أنه: «لا بد لمن كان كذلك (عسر التأديب) من إرهاب وتخويف عند الإساءة، ثم يحقق بالضرب إذا لم ينجح التخويف». لكن المربين حذروا من لجوء الآباء أو المعلمين بشكل مستمر إلى الضرب كوسيلة سهلة ومريحة ومخلصة لهم من متاعب الصغار، فلهذا الضرب آثاره النفسية والاجتماعية المدمرة التي حذر منها ابن خلدون. ولهذا يقرر ابن سينا أن المؤدب إذا اضطر إلى معاقبة الطفل فلا يلجأ إلى العقوبة إلا عند الضرورة بعد أخذه بأساليب الترهيب والترغيب والإيناس والإيحاش والإعراض والإقبال والحمد والتوبيخ « فإن احتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجم عنه. . بعد الإرهاب الشديد وبعد إعداد الشفعاء».

لكن الضرب لكي يحدث أثره التربوي يجب أن يكون موجعاً غير مهلك ولا مؤذ للصغير، ويكون ذلك في المواضع اللينة كاللوايا والأفخاذ وباطن الرجلين، حتى لا يتعرض المعاقب في الضرب إلى إتلاف عضو يحدث عاهة أو تشويهاً، فذلك محرم أو ممنوع في تربية الصغار.

طرائق وأساليب تعليم الكبار:

١ - أسلوب التلقين والتلقي:

لم يقتصر هذا الأسلوب على تعليم الكبار كما بينا سلفاً. وإنما استمر كذلك كأسلوب تعليمي يمارسه شيوخ العلم في تداريسهم وبالذات في المجالات الخاصة بالمعرفة النقلية أو الاحتفاظية، والتي تقوم على التسليم والتسلم لإرث ثقافي موروث، يتناقل في تواصل متبوع من جيل إلى جيل، وفي مجتمعات محافظة مستقرة، تحترم معرفتها المرتبطة بقيم وأحكام وعقائد لا تتطلب الاجتهاد أو

الانتقاد، بل تتطلب في تسليم وتقبل وإيمان الأخذ بها كما جاءت وترسيخها في الذهن كما انطبعت. وفي هذا الباب ظهر كتاب «تلقين أولاد المؤمنين» أي تلقين الصغار الشيعة بالعقائد والتعاليم، والكتاب للكراجكي م/ ٤٤٩ هـ. وكان أكابر الشيوخ من ملقني المعرفة الدينية يحاطون بهالة من القداسة ويوضعون فوق السؤال، ومن هؤلاء الإمام مالك «فلا يستفهم في حضرته أحد هيبة له وإجلالاً».

وهذا الأسلوب قديم، وشائع أو منتشر، أخذ به الرسل في تلقي الوحي وتلقينه، ورسل الله كانوا معلمين لأممهم في أمور دينهم. وكان القرآن كمادة مقروءة يؤخد بالتلقين والتلقي «يأخذه الآخر عن الأول، ولا يؤخذ من مصحفي» أي من قارىء لم يتلقه تلقيناً عن شيخه بالطريقة التي نزل بها وقرأها الرسول وأقرأها لصحابته. وكذلك كان الحديث مادة تلقينية يتلقاها المسلمون دون مناقشة أو جدال. فهم مع الإيمان والتصديق، وكانوا - كما يقول الغزالي - ضد «من يفتح باباً من الجدل والمهاداة». وكانت كذلك علوم الدين بصفة عامة. قال الأوزاعي: «كان هذا العلم كريماً يتلاقاه الرجال بينهم» أي بالتلقين والتلقي دون تفلسف أو تأويل.

وقويت مع التلقين ملكة الحفظ، وبالذات في عصر لم يكن فيه طباعة، وإنما عرف النسخ للمخطوطات وأثمانها غالباً ما كانت مرتفعة، ولهذا نشط المتعلمون في الحفظ، وأصبحت كتبهم في صدورهم، وعرفوا «بكثرة المحفوظات».

ولم يكن مع التلقين حفظ فقط، فالحفظ لم يكن إلا ملكة من ملكات التحصيل، قال الجاحظ: كان يقال: «أول العلم الصمت والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العمل به (ولا يكون ذلك إلا بعد فهم) والخامس نشره». وكان لا بد للحفظ من فهم حتى لا يصبح المتعلم «كالكتاب الذي لا يدفع شبهة ولا يؤيد حجة» على حد تعبير الماوردي. فالحفظ وإن كانت له أهميته التي تفوق السماع، يجب ألا يكون حفظاً آلياً، بل حفظاً واعياً، ولهذا اقترن التلقين بالسماع والحفظ والفهم، ولكل منها درجة. قال الزرنوجي: «حفظ سطرين خير من سماع وقرين، وفهم حرفين خير من حفظ سطرين».

وتظل للحفظ وظيفته التربوية، كما أن للفهم وظيفته التربوية، قال الجاحظ:

«قالوا الحفظ عدو الذهن، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلداً. والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى برد اليقين وعز الثقة. والقضية الصحيحة أنه متى أدام الحفظ أضر ذلك بالاستنباط، ومتى أهمل النظر لم تسرع إليه المعاني، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقل مكثها في صدره. وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط».

٢ ـ أسلوب الإملاء والاستملاء:

وهو أسلوب توسله شيوخ التعليم لنقل مادة تعتبر في حد ذاتها مادة أساسية أو متنية تحتوي على الأصول العلمية التي يحتفظ بها الطلاب أو المحتويات الأولى التي تخرج بها كتب تنسب للشيخ باعتبار أنها أماليه وإن كانت في الوقت نفسه موضوعات دروسه التعليمية. وقد ظهر في الواقع كثير من هذه الأمالي في كتب أخرجها تلامذة المملي إما في حياته أو بعد مماته.

ولقد بدأ أسلوب الإملاء التعليمي منذ العصور الأولى التي جمعت فيها الأحاديث حيث قام نفر من التابعين وتابعيهم بإملاء ما حفظوه أو جمعوه من حديث. وانتشر الإملاء في القرنين الثاني والثالث.

ولقد كانت للحديث هذه الأهمية التعليمية في الإملاء نظراً لقداسته وعلو مرتبته بعد مرتبة القرآن وقداسته. فشيوخ الحديث اعتنوا بنقل مادة متنية أو أصلية يراد لنصوصها أن تصان من كل تحريف فأملوا الحديث مدعماً في أسانيده ومتونه. ولم يلبث شيوخ التعليم للمواد الأخرى طويلاً حتى استخدموا بدورهم أسلوب الإملاء والاستملاء، فأملوا في التفسير والأدب واللغة والنحو والمنطق، بل وحتى في المواد الحسابية والهندسية مما قد يستغرب حدوثه.

وأسلوب الإملاء وإن ظل مستخدماً حتى في العصور الأخيرة إلا أنه لم يشهد عصور ازدهاره إلا في القرون الخمسة الأولى. وكانت تعقد مجالسه في أماكن شتى، أفضلها المسجد لشرف موضعه ولشرف موضوع الإملاء الأول وهو الحديث. كما أملى الشيوخ كذلك في قاعات الدرس بالمدارس، ومنهم من أملى في الهواء الطلق خارج المساجد والمدارس. ويذكر أن أبا إسحاق الهجيمي كان يجلس على سطح داره ببغداد ويمتلىء شارع بالهجيم بالناس الذين يحضرون في

عدة ثلاثين ألفاً يتسابقون إلى أخذ أماكنهم في السحر لسماع الحديث الذي يمليه الهجيمي.

وفي مثل هذه المجالس المكتظة بآلاف الناس، لم يكن يكفي وجود مستمل واحد بل دعت الحاجة إلى عدد من المستملين يتناسب وهذه الأعداد. وهؤلاء المستملون عادة ما يجلسون على كراسي مرتفعة، أو يقفون ليظهروا بين المستمعين، وكل يبلغ عن صاحبه المستملي، وبينه وبينه مسافة. وكان المستملي يختار من بين أحسن العناصر المثقفة التي لها علم بموضوع الدرس، وتتميز بقدرة فائقة على السماع، وترديد العبارة بصوت واضح جلي وقوي. ولهذا اشتهر بعض المستملين، واحترفوا صنعة الاستملاء.

واختلفت أساليب الإملاء حيث جرت عادة الشيوخ بالإملاء إما من كتب منسوخة، أو من قصاصات ورق معدة تحتوي على متن الدرس، أو من الذاكرة الحافظة، أو يملي الشيخ ارتجالاً اعتماداً على معرفته بمادة تخصصه.

وبعد الفراغ من الإملاء كان الشيخ «يعرج بالشرح والإيضاح والتفسير، ويدوّن الطلاب هذه الشروح على هامش الأوراق التي كتبت عليها الأصول». وقد يخصص بعض الشيوخ يوماً من الأسبوع للمقابلة والمباحثة في موضوعات الدروس المملاة في أيام الأسبوع السالفة.

وقد جرت العادة بعد الانتهاء من الإملاء والكتابة أن يقرأ المستملي الإملاء، والطلبة يتابعونه وهم يعارضون كتابتهم ويصححون ما أخطأوا فيه. وقد يقرأ واحد من الطلبة على الشيخ المملي الدرس الذي أملاه، وأحياناً يأمر الشيخ بحذف أو إضافة أو تصحيح بعض العبارات.

وإذا أعدت الإملاء لتكون كتاباً، فقد وجب على الشيخ مراجعة مادتها في آخر عرضة لأماليه في موضوعات الكتاب، وبعد موافقته يتقرر إخراج الكتاب.

وكانت هناك آداب عامة التزم بها شيوخ الإملاء في دروسهم، تنحصر في صفات مظهرية تتصل بالتجمل والتزين وإصلاح الهيئة والتطيب والنظافة - وصفات نفسية: كالخشوع والتواضع وتزكية النية في التعليم لله - وصفات فنية:

كالإعلام بموعد ومكان الإملاء، والمحافظة عليه، والتمهيد الديني للدرس، وتوثيق المادة التي يمليها، وإجادة الإملاء بالصوت المقبول والإيقاع المناسب، وحسن التوضيح، ومراعاة حدود الوقت، والترويح عن المستمعين، وتقبل التصحيح عند الخطأ، ثم الختام الديني للدرس.

٣ ـ أسلوب القراءة والشرح:

كان هذا الأسلوب أكثر من غيره شيوعاً وانتشاراً وثباتاً أو دواماً، وأصبح الأسلوب المألوف ابتداء من منتصف القرن الثاني من الهجرة في عصر تدوين العلم وما بعده حيث ظهرت المخطوطات، وأقبل الناس عليها قارئين أو دارسين أو شارحين.

وكانت لهذا الأسلوب نماذج مختلفة تدور كلها حول كتاب يصبح في مادته موضوع القراءة والشرح. أحياناً يقرأ الشيخ من الكتاب فقرة أوفقرات يعرج عليها بالشرح والتحليل والتعليق والإضافة، ثم يتابع القراءة والشرح حتى ينتهي الدرس، وأحياناً يقرأ الطالب بصفته فرداً متعلماً والشيخ يستمع له ثم يقوم بعملية الشرح وما يصاحبه، وأحياناً أخرى يقوم أحد الطلاب في وسط جمعي بالقراءة وزملاؤه مع الشيخ يستمعون له.

وشاع أسلوب القراءة في كل المواد الدينية واللغوية والفلسفية والأدبية، بل وفي المواد التي كانت لها طبيعة علمية عملية أو تطبيقية مثل كتب الطب والهندسة.

وعادة ما كان يبدأ الدرس بمقدمة دينية ثم تكون القراءة والشرح، واشتهر بعض الشيوخ بشروحهم وكانت سبباً لجذب أعداد كبيرة من الطلاب يفدون إليهم من أقاصي الأرض، فالغزالي رحل من طوس إلى جرجان ليستمع إلى دروس الإمام نصر الإسماعيلي وعلق عنه تعليقات مفيدة.

وبالطبع اختلف الشيوخ في طريقتهم الشرحية، بعضهم مال إلى الاختصار، ولم يلجأ إلى الشرح إلا في بعض الحالات التي يضطر فيها إلى توضيح المفاهيم المستغلقة أو الصعبة، وبعضهم لجأ إلى الإسهاب وذكر الأمثلة ونقد المقروء، والتعليق على النص والإضافة إليه والمقارنة بينه وبين غيره من نصوص لشيوخ

آخرين . ولهذا كانت تطول الدروس أو تقصر بحسب طريقة الشيخ ، فالكتاب الواحد قد تتم قراءته في أيام أو أسابيع أو شهور ، تبعاً لمواقف الشيوخ .

والكتب المقروءة عادة كانت تختار من بين أمهات الكتب الرئيسة في العلوم أو الآداب أو الفنون والتي تصبح المراجع الكبرى للطلاب وتقدم لهم مواد أساسية لا غنى عنها في تكوينهم العلمي أو الثقافي ، مثل كتاب أئمة الفقه ، أو كبار الأصوليين كالشيرازي ، أو فطاحل النحاة كسيبويه ، أو المناطقة كأرسطو ، أو الكتب الصحاح في الحديث ، أو الكتب الكبرى في الطب كالقانون لابن سينا .

واقتصر بعض الشيوخ على قراءة كتبهم والتي كانت لها شهرة علمية ، ومن أجلها يفد الطلاب إليهم كمؤلفين لها . ولهذا عرف عن بعض الشيوخ أنهم أقرأوا مصنفاتهم في حياتهم ، مثل الزين العراقي م/ ٨٢٦ هـ . ومن قبله كان مالك يقرىء كتابه الموطأ ، والشافعي يقرىء طلبته كتبه ، وابن سينا كان يأتيه الطلاب في بيته يقرأون عليه كتبه كالشفاء والقانون والإشارات .

كما تخصص الأساتذة في بعض الكتب لا يقرئون غيرها ، بعضهم اقتصر على كتاب واحد أو كتابين : فالسراج البلقيني م/ ٨٠٥ هـ . كان يقرىء في مختصر مسلم للقرطبي ، وأبو حيان الأندلسي م/ ٧٤٥ هـ التزم ألا يقرىء أحداً إلا في كتاب سيبويه أو التسهيل أو مصنفاته ، وأبو بكر التسولي م/ ٧٤٨ هـ كان مجلسه بمدينة فاس وقفاً على التهذيب والرسالة .

وبعضهم توسع في عدد الكتب التي يقرئها طلابه . فالمولى حميد الدين الحسيني كان يدرس بالمدارس العثمانية من أربعة كتب ، وفخر الدين بن خطيب حبرين م/ ٧٣٨ هـ كان يدرس كل من قصده في أي كتاب أراد من أي علم أحضره ، ولم ير الناس له في ذلك نظيراً .

وغالباً ما كانت اللغة العربية هي لغة القراءة والشرح ، وبالذات فيما يتصل بكتب ألفت بالعربية . وأحياناً كان يلجأ الشيخ إلى لغة أو لهجة أخرى يشرح بها مادة الكتاب إذا وجدت عناصر طلابية لا تحسن العربية ، وكان ذلك يحدث في البيئات الفارسية أو العثمانية قبل أن تختفي العربية كلغة علمية تفرض وجودها واستخدامها على ألسنة العلماء والطلاب .

٤ ـ أسلوب المحاضرة والمناظرة:

المحاضرة في معناها اللغوي، حسن الحديث في محضر من الناس. والمحاضر بهذا المعنى هو المتحدث اللبق والجليس المسامر الذي يتمتع بخفة الظل ودماثة الخلق وحلو الفكاهة وجودة القريحة وحسن الإشارة ولطف المعاشرة.

ولكن المحاضرة في المجال التعليمي تعني بحثاً معداً، غالباً غير مكتوب يقدم إلقاء في جمهور من المستمعين. وتختلف عن الخطبة وإن ترادفت معها لفظاً في كثير من السياقات. فالخطبة ترتجل عادة وترتبط بأحداث أو وقائع اجتماعية عارضة أكثر من ارتباطها بموضوعات فكرية أو علمية يشتغل بها العلماء أو المفكرون. كما أن الخطبة تخاطب المشاعر قبل العقول وتعتمد على الأساليب البلاغية أكثر من اعتمادها على أفكار مرتبة تحملها لغة علمية وتعالج بأسلوب منهجي.

وأسلوب المحاضرة في المجالس التعليمية يختلف عن أسلوب التلقين والتلقي. فهي لا تدور حول معلومات مختارة ومبثوثة، يلقنها عقل مرسل، وتختزنها ذاكرة حافظة، وتستظهر مرة أخرى عندما تستدعيها المناسبة. كما تختلف عن أسلوب الإملاء والاستملاء، فهي لسرعتها لا تملى ولا تستملى، وإن كان للطالب أن يسجل أفكارها الأساسية، وتختلف كذلك عن أسلوب القراءة والشرح، فهي لا ترتبط بكتاب مقروء وتدور من حوله شروح أو تعليقات.

لقد كانت المحاضرة فناً خاصاً له طابعه الذاتي، اشتهر به بعضهم دون غيرهم، كابن خلدون الذي عدوه «سيف المحاضرة». وابن عمار م/ ٨٤٤ هـ كان كذلك «ممتع المحاضرة». إن المحاضرة كأسلوب تعليمي لم تكن ميسرة لأي شيخ معلم، نظراً لما تتطلبه من «فصاحة لسان وتمام بيان، وحسن إيراد، وكثرة نوادر مستظرفة، وحافظة قوية مسعفة وغير ذلك مما يرتبط بكفاءات لسانية وفكرية ومنهجية».

وكان الشيخ المحاضر يلجأ إلى المحاضرة عندما يستولي عليه موضوع مبتكر محمل بمعان خاصة يريد الشيخ من طرحها إمتاع الجمهور بالجديد الذي يريد

مشاركته في تقدير دلالاته. عندئذ يسلك مسلكاً انطلاقياً لا يقف فيه مواقف جزئية لشرح كلمات أو إعادة عبارات أو تلقين معلومات، وإنما يستعرض في علم وبلاغة نسقاً فكرياً منسقاً في وحدته العامة. ثم يأتي دور المعيد ليساعد الطلبة في إعادة التصور لأفكار المحاضرة وشرح ما غمض منها بقصد الفهم والاستيعاب.

أما **المناظرة**، فهي التراوض بين نظراء في علم أو فن يتجادلون في بعض مسائله. وهي كالمحاضرة تتطلب وثوقاً في المعرفة، وطلاقة في التعبير، وجرأة في المواجهة. والمناظرة بهذا المفهوم كانت علماً للتدريس وأسلوباً للتثقيف وطريقة للجدل والإفحام.

فهي كعلم كانت موضوعاً للتعليم عند نفر من الشيوخ المشتهرين بفن المناظرة، كأبي إسحاق الشيرازي م/ ٤٧٦ هـ، حكى عنه تلميذه أبو الوفاء بن عقيل م/ ٥١٣ هـ فقال: «فارس المناظرة وواحدها... كان يعلمني المناظرة».

وهؤلاء الشيوخ كانت لهم حلقات تعليمية في المساجد ومجالس تعليم بالمدارس حيث تجتمع بهم تلامذتهم لتعلم أصول المناظرة أو لمشاهدة حقيقية لمناظرات تجري بين شيوخهم ومعارضيهم. فطلحة بن أحمد م/ ٥١٢ هـ كانت له حلقة بجامع القصر في بغداد للمناظرة، وكذلك أبو محمد إسماعيل الملقب بالفخر غلام المنى م/ ٦١٠ هـ كانت له حلقة بجامع الحليق في بغداد ويجتمع إليه الفقهاء فيها فيناظرهم.

وأبو القاسم التجيبي م/ ٥١٧ هـ بإشبيلية «لما ارتفع أبوه عن المناظرة قعد هو مكانه وخلفه في حلقته بالمسجد لتدريس المناظرة. وسيف الدين الآمدي كان ممتازاً في محاضراته ومناظراته بالمدرسة في دمشق.

كما أن المناظرة كانت أسلوباً فعالاً في تحصيل العلم، فالزرنوجي يرى أن «قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار». وابن خلدون يرى أن «التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة وفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة».

ولهذا كان الطلبة يتعلمون فن المناظرة لاستخدامه أولاً في تحصيل العلم وثانياً في مناظرة الزملاء أو العلماء. ولهذه الأهمية خرجت كتب كثيرة تعالج

أساليب المناظرة وآدابها حتى لا تتحول إلى أداة بلاغية في إفحام الخصوم بهدف الشهرة ولو على حساب الحق أو العلم ولكن من أجل الهوى والانتصار. ومن ثم فقد ترك المناظرة علماء كبار كانوا يقطعون من يناظرونهم، منهم الشافعي والغزالي.

وكانت المناظرة كذلك تستخدم كأسلوب تثقيفي، عندما يعلن عنها في مجلس عام يحضره علية القوم وجمهور غفير من المثقفين، ويقف المتناظران يتباريان في الموضوع المطروح للعرض والمناقشة، وكل يغرف من فيض علمه وسعة ثقافته ما تسعف به ذاكرته الحافظة، وبديهته الحاضرة، وملكته البلاغية، وينتقل الحوار من رأي إلى رأي ومن حجة إلى حجة، بين النقد والنقض، والعرض والرد، والتأييد والتفنيد، فتتضح للموضوع خوافيه في مبادئه ومعانيه، وتنتشر أفكار المناظرة من دائرة إلى دائرة، وتصبح كالخمائر المنشطة لأفكار أكثر تنوعاً وأزيد تفرعاً. وهكذا يتسع تأثيرها الثقافي بين الجماهير، وتصبح لسنين طويلة وربما لأجيال متعاقبة موضوعاً للفكر أو مادة للثقافة. من هذه الماظرات المشهودة تلك المناظرة التي جرت بين أبي سعيد السيرافي النحوي، وأبي بشر متى بن يونس المنطقي بمجلس الوزير ابن الفرات وموضوعها في «الألفاظ والمعاني» وكانت كما قالوا «أشوس وأشرس مناظرة».

٥ ـ أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي:

إن شعار التربية الحديثة: «علم التلميذ كيف يتعلم» كان في وعي شيوخ التعليم القدامى وطبقوه عملياً في ممارساتهم المهنية. لقد استخدموا أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي مع نوعية من طلاب العلم كانت لها ظروفها الخاصة شغلتها عن التفرغ لمواصلة التعليم النظامي. وقد جرت العادة عند أكثر الدارسين أن يستقلوا بأمر تعليمهم بعد حصولهم على أساسيات المعرفة، واشتغالهم بالحرف والصنائع. ولم يكن التعلم الذاتي بعازل لهم عن لقاء أساتذتهم والاستماع إليهم والاسترشاد بآرائهم وخبراتهم في موضوعات العلم التي يشتغلون بها.

من هؤلاء الطلبة ابن سينا، تعلم بواسطة الكتب بعد أن تجاوز طور التلمذة وبرع في قراءاته وتفوق على أساتذته، وكذلك ابن حزم، تلقى تربيته الأولية مع نساء معلمات في بيته ثم اشتغل بالعلم بجهده الذاتي حتى أصبح من كبار الأئمة

العلماء . ومثله محمد بن مالك م/ ٦٧٢ هـ، قال عنه أبو حيان : «بحثت عن شيوخه فلم أجد له شيخاً مشهوراً يعتمد عليه . أخذ هذا العلم بالنظر فيه بخاصة نفسه ، هذا مع كثرة ما اجتناه من ثمرات غرسه» .

ولأمثال هؤلاء الطلبة الذين علموا أنفسهم بأنفسهم ، وساروا في مسلك التعلم الذاتي النامي والمستمر ألف الزرنوجي كتابه الشهير «تعليم المتعلم طريق التعلم» كدليل مرشد في مجالات وطرائق التعلم .

وكانت وظيفة الشيخ في إرشاد هؤلاء الطلبة تتمثل في :

- التوجيه إلى مصادر التعلم .
- اختيار العلوم أو الصنائع المناسبة .
- تصحيح أخطاء التعلم .
- المشاركة في اكتساب المعرفة وتنميتها .

وقد نصح ابن جماعة طلاب التعلم الذاتي ألا يكون جل اعتمادهم على الكتاب يتخذونه شيخاً وإماماً، بل ألزم كل طالب أن «يعتمد في كل فن من هو أحسن تعليماً له وأكثر تحقيقاً فيه وتحصيلاً منه وأخبرهم بالكتاب الذي قرأه» وفي ذلك المعنى يقول الزرنوجي : «وينبغي لطالب العلم ألا يختار نوع العلم بنفسه ، بل يفوض أمره إلى الأستاذ ، فإن الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك فكان أعرف بما ينبغي لكل أحد وما يليق بطبيعته» .

كما نصح ابن جماعة كل شيخ مرشد أن يكون في توجيهه لطلبته خبيراً بأحوالهم عارفاً بقدراتهم ، مشيراً إلى ما يلزمهم في سبيل تعلمهم ، يقول : «فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم والحفظ في قراءة فن أو كتاب ، لم يشر عليه بشيء حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله» . ومن قبل طالب ابن سينا المربين والموجهين للصبيان عند اختيار عمل أو حرفة أن يراعوا «ما يشاكل الطبع ويناسبه» ولن يكون ذلك إلا «بوزن طبع الصبي وسبر قريحته واختبار ذكائه» . حتى يكون الحكم على بصيرة وعلم .

وكانت تجمع بين الشيوخ وهذه الفئة من طلاب التعلم الذاتي علاقات زمالة ومشاركة وبخاصة وأن منهم أفراداً بلغوا مستوى الأستاذية في بعض العلوم

وواصلوا مسعاهم في إطار التعلم المستمر لاكتساب علوم أخرى يجدون في تحصيلها على أيدي أساتذتها، فكانوا جميعاً يتطارحون العلم وأحياناً يتبادلون الإفادة. وكثيراً ما اختلطوا بين عالم ومتعلم فلا يبين الواحد من الآخر، فالكل ـ كما قال العبدري ـ طلاب مسترشدون.

أساليب التعليم الخاصة:

بخلاف هذه الأساليب التي عالجناها في الصفحات السابقة كانت هناك أساليب خاصة وضعت في خدمة الأساليب العامة التي ارتفعت إلى مستوى الطرائق التعليمية لشيوعها وقوتها، من هذه الأساليب:

١ ـ أسلوب التحفيظ:

إن الحفظ ثمرة التحفيظ، والحفظ كملكة كان بحاجة إلى تقنيات خاصة لتنميتها، كالتلخيص للحفظ، والنَّظْم للمعلومات، والإيقاع الحركي أو الصوتي والتكرار، ومراعاة ما يقوي الحفظ واستعراض المحفوظ أو التسميع.

والتلخيص للحفظ كان يتمثل في تلخيص الكتب المبسوطة أو المطولة للأقدمين بالشكل الذي يحافظ على أفكارها الأساسية ودون إخلال بقواعدها ومبادئها العامة. وهذا التلخيص ساعد الطلاب على الحفظ والاستيعاب. وإن كان بعض العلماء كابن خلدون ندَّدوا بهذه الطريقة في التلخيص ونصحوا بالرجوع إلى أصول الكتب التي تربي الملكات والقدرات وبالذات ما يتصل منها بالفهم والتحليل والاستنباط.

والنظم في التأليف شاع في معظم المواد التعليمية لتسهيل حفظ المعلومات الدراسية، كما فعل ابن مالك في الأرجوزتين الكبرى والصغرى، وابن معطي في الأرجوزة الألفية، وأصبحت مادة النحو أبياتاً منظومة يسهل اختزانها في الذاكرة واستظهارها عند الحاجة. وكذلك نظم الفقه وغيره من المواد العلمية.

والإيقاع الحركي أو الصوتي، كان طريقة متبعة لتنشيط القوى الحافظة، وقد كان يبدأ بها الصغار في الكتاب ثم تصبح عادة متبعة عندهم مع الكبر. يقول أبو هلال العسكري نقلاً عن أبي حامد لأصحابه: «إذا درستم فارفعوا أصواتكم فإنه أثبت للحفظ وأذهب للنوم»، كما نقل عن الشعبي قوله: «ما سمعته الأذن رسخ في القلب».

والتكرار كان لا بد منه لتثبيت الحفظ في الذاكرة، وكان يلجأ إليه كل طالب بشكل منتظم أو منقطع بين آونة وأخرى حتى لا يذهب به النسيان. وضح الزرنوجي طبيعة التكرار ونظامه، فقال: «وينبغي لطالب العلم أن يعد ويقدر نفسه تقديراً في التكرار، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ. وينبغي أن يكرر سبق (درس) الأمس خمس مرات، وسبق اليوم الذي قبله أربع مرات، والسبق الذي قبله ثلاث مرات، والذي قبله اثنين، والذي قبله واحداً، فهذا داع إلى التكرار والحفظ. وينبغي ألا يعتاد المخافة في التكرار، «لأن الدرس والتكرار ينبغي أن يكون بقوة ونشاط». والواقع أن الناس يختلفون في قوة حفظهم ومدى اختزانهم لمحفوظاتهم ولهذا فعدد التكرارات ليس واحداً عند الكل.

كما نصح العلماء والمربون بمراعاة الأوقات المناسبة التي يحدث فيها التكرار للحفظ، ومنها هدأة الليل أو الأسحار، وعند راحة البال، وفي وسط الزروع الخضراء، أو عند المياه الجارية.

مراعاة ما يقوي الحفظ، كما نصحوا باتخاذ الأسباب المقوية للحفظ والطاردة للنسيان، وهي أسباب مادية ومعنوية تتصل بالتغذية الجيدة، والراحة المناسبة، والنية الخالصة، والطهارة النفسية. وقد ورد في هذا الباب أقوال كثيرة بعضها أقرب إلى الخرافة منها إلى العلم.

استعراض المحفوظ أو التسميع في أوقات خاصة، سواء في آخر النهار أو في أول الغداة، أو في يوم محدد من الأسبوع أو الشهر أو الفصل الدراسي. وهذا التسميع الذي يلزم به الشيخ طلابه كان يحملهم على الحفظ والتكرار حتى تتضح ثمرة التحصيل.

٢ ـ أسلوب المناقشة:

استخدمت المناقشة في التعليم تحقيقاً لأهداف وأغراض متنوعة منها الفهم، والتدريب، والتقويم أو الإجازة.

أ ـ المناقشة للفهم:

كانت تعقب الدروس التعليمية مناقشات تثار من قبل الشيخ، أو من قبل تلاميذه بقصد الاستفهام واستجلاء المعاني، وشرح ما غمض منها، أو بقصد

الوقوف على مدى الفهم. وقد حث المربون تلاميذهم على الاستفهام، وألا يأخذوا ما يلقى إليهم مسلمات تامة. وكان يرحب الشيوخ بأسئلة طلابهم، ويحرصون على الإجابة عنها حين إلقائها أو بعد التفكير فيها، وتكون إجابتهم في الغالب شفهية أو كتابية أحياناً.

ومعظم الأساتذة كانوا حريصين على مناقشة طلابهم امتحاناً لأفهامهم وقوة تحصيلهم، من جانب، واختباراً لفعالية طريقتهم من جانب آخر، وكانوا يهنئون الذين أصابوا وسددوا في الجواب ويصححون لمن أخطأوا، موجهين لهم إلى ما ينبغي عمله للإدراك والتثبت.

ب - المناقشة للتدريب وللتعليم:

استخدمت المناقشة كذلك كأسلوب تدريبي يعمل لتثبيت قواعد الدرس، وتطبيع التلاميذ على حسن العرض والتعبير، ومقارعة الأفكار وتفنيد الآراء أو نقدها وتقترب هنا من المناظرة، إلا أن المناقشة لا تكون بين اثنين ولكن بين جماعة من المتعلمين. يطالب الخطيب البغدادي مدرس الفقه، «بإلقاء المسائل عليهم (الطلبة)، ويأمرهم بالكلام فيها والمناظرة عليها».

جـ - المناقشة للتقويم أو للإجازة:

كما وضحنا كان من أغراض المناقشة تبين قدرة الطلبة على الفهم والتحصيل بقصد تقويمي سواء للطلبة في استيعابهم وللشيوخ في تدريسهم. كما كانت هناك مناقشة من نوع آخر يجريها الشيخ مع طلابه بشكل فردي بعد تدريس الكتاب المقروء أو المشروح بقصد إجازة الطالب فيه واعتماد أهليته لتدريسه. والمناقشة بهذا الشكل كانت تحل محل الاختبار التحريري الذي نعرفه اليوم. ومن أمثلة هذه المناقشة ما فعله السخاوي عندما أجاز تلميذه الكناني البلقيني، قال: «لما رأيت منه البراعة، اختبرته بمسائل مشكلة وأبحاث مفصلة فأجاد في الجواب، فعند ذلك استخرت الله، وأجزته بالتدريس».

وكانت للمناقشة آدابها التزم بها الشيوخ والطلاب على السواء، فمن جانب الشيوخ حرصوا على أن تكون أسئلتهم متعلقة بموضوع الدرس، ليست محيرة ولا ملغزة، ولا تستهدف غير الكشف عن فهم الدرس، وأن تجرى في جو من الود والرفق

والمصارحة والموضوعية. ومن جانب التلاميذ حرصوا على أن تكون أسئلتهم تفقهاً لا تعنتاً ولا تستهدف الرياء أو اللجاجة أو المقاطعة.

مؤسسات التعليم :

١ ـ الأسرة كمؤسسة تعليمية :

تعددت وظائف الأسرة في المجتمع الإسلامي، وكان من بينها تربية الصغار بمعنى إعالتهم ورعايتهم اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً حتى يكبروا ويعتمدوا على أنفسهم في العمل والحياة. وكذلك قامت الأسرة بوظيفة تعليمية جعلت منها مؤسسة موازية لمؤسسات التعليم كالمساجد والمدارس والكتاتيب.

فالأسرة في معظم الأوساط والبيئات الإسلامية كانت معهد تربية للبنات، وقد أشرنا من قبل إلى ظاهرة التأديب الخصوصي للفتيات والنساء في بيوتهن، حيث لم يكن من الشائع أو المألوف خروجهن للتعلم مع الصبيان والرجال في قلب المجتمع. وكانت الأسرة في الواقع مؤهلة للقيام بهذا الدور التربوي أو التعليمي لما تتميز به من صفات جعلت منها بيئة تربوية صالحة. ولقد أشادت أسماء بنت يزيد بن السكن الأنصارية في خطبتها أمام الرسول (ﷺ) بما تقوم به المرأة من حسن تربية الصغار. وهذا ما أكده التوحيدي فقال:

«الأم شأنها في الحس أعظم، وتدبيرها في المباشرة أعظم، وشفقتها بحسب قوتها أكثر، والأم حاملة وواضعة، ومرضعة وفاطمة، وحاضنة ومربية، فالكلفة عليها أغلظ، وحسها للولد آلف، وهو بها أشغف».

كما أقر بذلك صاحب كتاب الإرشاد والتعليم، فقال: «والطفل صورة عائلته، فكل ما فيها من خير أو شر، وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء. وتربية الفضائل (يقوم بها) الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة، والذين يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم. (فالتربية) بما تتطلب من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة. . . لا تتم إلا بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه المأمورية العالية وهم الوالدان».

ولم تكن النساء فقط هن مربيات الصغار ذكوراً وإناثاً، وإنما تدخلت عناصر

أخرى على النحو الذي أشرنا إليه من قبل كالآباء أو الأزواج أو المؤدبين الخصوصيين أو الأقارب من الكبار أو الجواري المربيات. وكان على رأس هؤلاء في تربية الصغار الأم والأب. قال ابن سينا: «يسن في الولد أن يتولاه كل واحد من الوالدين بالتربية» لأن الصغير بحاجة إلى نماذج نسائية ورجالية وبالذات من الجنس الآخر المخالف له.

ولم تكن الأسرة هي معهد التربية الأول فحسب، بل كانت في كثير من الأحوال المعهد الأساسي أو الوحيد الذي ربى بكفاية وجعل من الصغار متعلمين مستقلين بأمر تعليمهم بشكل ذاتي. وقد أشرنا سلفاً إلى نماذج لعلماء كبار لم يتعلموا إلا في داخل بيوتهم وتخرجوا متعلمين ناضجين. قال ابن حزم م/ ٤٥٦ هـ:

«ولقد شاهدت النساء وعلمت من أسرارهن ما لا يكاد يعلمه غيري، لأني ربيت في حجورهن ونشأت بين أيديهن، ولم أعرف غيرهن، ولا جالست الرجال إلا وأنا في حد الشباب».

وكثيراً ما سمعنا في تراجم العلماء عبارة أثيرة: «لا شيخ لي إلا والدي». والمحبي في كتابه «خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر» يشير إلى وقائع خاصة بتربية الآباء من العلماء والمثقفين لأبنائهم تربية متصلة وعامة تشمل التنشئة الاجتماعية، والتثقيف العلمي، والتأديب الديني، ويورد في مواضع مختلفة كثيرة من الكتاب عبارات دالة، مثل: «رباه والده - نشأ في حجر والده - تربى في حجر والده - نشأ في تربية أبيه - أخذ من والده - قرأ على والده - تفقه على والده - لازم والده في دروسه وأخذ عنه علوماً كثيرة. . .» إلخ.

وهذا الوعي التربوي في أوساط المثقفين ولد كثيراً من الدوافع، وأوجد كثيراً من الوسائط التربوية والتعليمية، ساعدت في نشر مظلة التعليم الأسري، وحفظ للصفوة المتعلمة مراكزها المتميزة في المجتمع. بعكس ما كان سائداً في بعض الأوساط الشعبية، والتي لم تدرك أهداف وقيم التعليم، ولم تقدر المسؤوليات الأدبية والدينية التي ألزم بها الإسلام في تربية الصغار، فحدث نوع من الإهمال التعليمي أدى إلى فساد الأبناء. وهذا ما أكده ابن قيم الجوزية، فقال:

«فمن أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى، فقد أساء إليه غاية الإساءة.

وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء وإهمالهم لهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوهم صغاراً فلم ينتفعوا بأنفسهم ولم ينفعوا آباءهم».

٢ ـ الكتاب:

أقدم مؤسسة متخصصة في تربية الصغار بالمجتمع، تعقب تربية الأسرة. ولقد نشأ الكتاب في المجتمع الإسلامي بالمدينة في عصر مبكر والرسول (ﷺ) بين أظهر الناس، وكانت له نماذج أجنبية سابقة تأثر بها في قيامه. فاليهود كانت لهم كتاتيب خاصة بهم، وقد تعلم في بعضها بيثرب عدد قليل من الصحابة وهم صغار كزيد بن ثابت. كما أن الكتاب كان شائعاً ومعروفاً في بلاد الفرس، وقد تعلم الصحابي سلمان الفارسي لما كان طفلاً في أحد الكتاتيب الفارسية. وقد شاهد ابن حوقل على جبل من بلاد فارس تماثيل قديمة من الحجر تصور مكتباً ومعلماً وصبياناً وبيد معلمهم شيء كالسير الذي يضرب به.

وكان من السهل أن ينقلب الكتاب اليهودي أو الفارسي إلى كتاب إسلامي ينهض بتربية وتعليم الصغار كمؤسسة موازية للمسجد المتخصص في تعليم وتثقيف الكبار، خصوصاً وأن الرسول (ﷺ) فجر في السنة الثانية من الهجرة حركة التعليم لصبيان المسلمين عندما أمر أسرى بدر أن يعلم كل منهم عشرة غلمان فداء لهم من الأسر.

ومما يدل على قدم الكتاب الإسلامي في ذلك العصر الأول من الإسلام أن زوجة الرسول (ﷺ) أم سلمة أمرت معلم الكتاب أن يرسل إليها ببعض الصغار يساعدونها في نفش الصوف وإعداده للغزل طبقاً للرواية التي أوردها البخاري في صحيحه.

وفي عهد عمر بن الخطاب كانت الكتاتيب الإسلامية قد خرجت من مجتمع المدينة وانتشرت في الأمصار، وعرفتها كل مدينة ومحلة وقرية (طبقاً لنص ابن حزم الذي أوردناه سلفاً) حتى إنه لما رجع من تفقده بلاد الشام عام فتحها رتب لصبيان المكاتب بها يومي الخميس والجمعة كاستراحة أسبوعية. كما روى غياث بن أبي شبيب، قال: «كان سفيان بن وهب م/ ٨٢ هـ صاحب رسول الله يمر بنا ونحن غلمة بالقيروان في الكتاب فيسلم علينا».

ومما ساعد على انتشار ظاهرة الكتاب كمؤسسة تعليمية للصغار عدة عوامل دينية واجتماعية وبنيوية، منها: -

- واجب التفقيه الديني، وقراءة القرآن وحفظه للتعبد والعمل به، وإلزام الإسلام للولاة والآباء مسؤولية تربية وتعليم الصغار.
- ضرورة تعلم اللغة العربية في البلاد المفتوحة والتي أسلمت حديثاً، لأنها لغة الدين (قرآناً وحديثاً، ولغة العرب الفاتحين، والمعلمين الأول في الإسلام).
- أهمية نشر ثقافة إسلامية متجانسة تتشربها الشعوب التي دخلت في الإسلام ولها ثقافات وحضارات قديمة مغايرة.
- بساطة البنية المؤسسية للكتاب، والتي لم تكن تكلف شيئاً يثقل الناس أو يعوق من ظاهرة انتشاره. فالكتاب في معظم أحواله لم يكن شيئاً غير تجمع أطفال في صحبة معلم.

قام الكتاب كتجمع صبيان في صحن مسجد أو في إحدى سقائفه، أو زواياه أو جوانبه، أو في حجرة ملحقة به، أو في بيت فقيه، أو بجانب سبيل عام، أو تحت ظل شجرة في الخلاء أو في حانوت مستأجر، أو في مبنى مشيد برسم التعليم، أو في ركن مجاور لمدرسة قائمة أو حتى داخلها، أو بجانب خانقاه أو تربة أوقفه صاحبه قبل موته كصدقة جارية.

وغالباً ما كان الكتاب حجرة واحدة قد تضيق أو تتسع بحسب الأحوال، وقد يكون لها امتداد في الشارع إذا ضاقت بالمتعلمين الصغار، وقد وردت روايات عن أعداد هائلة لبعض الكتاتيب بلغت الثلاثة آلاف يفترشون الأرض في الشارع أو الحارات المجاورة، والفقيه يتنقل بينهم على حمار، كما حدث في كتاب أبي القاسم البلخي، ومزاحم الضحاك. وحدث أن مات تسعمائة صغير في مكتب أحد المؤدبين بمدينة بخارى عندما جاءها الطاعون في سنة ٤٤٩ هـ.

كما عرفت صقلية شكلاً متقدماً للكتاب كمؤسسة تعليمية يشبه الشكل البنائي للمدرسة التي تضم عدداً من الفصول الدراسية، وعدداً من المعلمين، لهم رئيس يشبه «الناظر أو المدير»، طبقاً للرواية التي أوردها ابن حوقل في زيارته لها. كما تعرض المغراوي في كتابه «جامع جوامع الاختصار والتبيان. . .» لفكرة المشاركة

في التعليم ببلاد الأندلس حيث يعمل ثلاثة أو أربعة معلمين معاً كجماعه مشاركة، ويعدد فائدة هذه المشاركة في وجود تخصصات كالعربية وعلوم الدين، وضمان انتظام الدراسة لأن من غاب من المتعلمين وجد زميله الذي يحل محله.

ولكن الوضع السائد للكتاب يتمثل في حجرة تعليمية وينهض بها معلم واحد ويساعده عدد من العرفاء بقدر ما تدعو إليه الحاجة التعليمية وبحسب أعداد المتعلمين. والمعلم الذي يحترف مهنة التعليم للصغار كان حريصاً على جذب أعداد كبيرة منهم، وتساعده في ذلك شهرته وكفاءته، وحميد صفاته، وأحياناً كان المعلمون يتنافسون بأساليب وحيل غير أخلاقية لجذب المتعلمين إلى مكاتبهم.

وعموماً كانت هذه المكاتب تخضع لتقاليد وأعراف وآداب يلتزم بها الفقهاء والآباء فصلها ابن سحنون في كتابه آداب المعلمين، والقابسي في كتابه الرسالة المفصلة. وكان المحتسب مشرفاً على هذه المكاتب وله حق التدخل لتصحيح الأخطاء إذا وقعت.

كما وجدت كتاتيب كثيرة أوقفها الأغنياء من محبي العلم والحضارة وبالذات للأيتام والفقراء، وحبسوا عليها ما يقوم بأمر التعليم ويغطي أجرة المعلم وكسوة وطعام المتعلمين. وتنافس في ذلك الحكام والعلماء والمحسنون من الأثرياء.

وتخصص الكتاب في إقراء القرآن وتحفيظه، وتعليم القراءة والكتابة ومبادىء النحو والفقه وطرفاً من الشعر والأخبار، وأحياناً قواعد النحو وأساسيات الحساب. ولم يكن هناك برنامج عام تلتزم به الكتاتيب إلا أن القاسم المشترك بينها كان يتصل بتحفيظ القرآن.

وظل الكتاب يقوم بهذه المهمة التعليمية طوال عصور متعاقبة حتى قامت المدرسة الابتدائية في شكلها العصري منذ القرن التاسع عشر الميلادي عندما احتك المشرق الإسلامي بنهضة الغرب الحديثة وقد دخلت إليه بنماذجها ومؤسساتها بتأثير ثقافي قوي أو بقوى الحديد والنار الغازية.

٣ ـ المساجد:

كانت المساجد في المجتمعات الإسلامية مقار عبادة وقيادة وريادة، فهي دور للعبادة تقام بها الصلوات ومراكز قيادة تدار منها شؤون البلاد، وتعلن فيها

قرارات الحرب والسلم ، ويخطب فيها الخليفة أو الوالي خطبه المؤثرة التي تعلن عن سياسته ، كما كانت مؤسسات عامة تنهض بريادة المجتمع في كل مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والتربوية .

أما عن دور المساجد في حقل التعليم فقد كان من أهم الأدوار الوظيفية التي اضطلعت بها المساجد منذ أيام الإسلام الأولى . ولقد عقدت في مسجد قباء حلقات العلم ودرس بها عدد من الصحابة في حياة الرسول . وكان أول مسجد أقيم في الإسلام، أسسه الرسول (ﷺ) وهو في طريقه من مكة إلى المدينة مهاجراً . وقد مكث بقباء أياماً . ثم كان مسجد النبي بالمدينة ، وقد ربى فيه (ﷺ) عدداً كبيراً من الصحابة وممن عرفوا بالقراء الذين أوفد بعضهم إلى الأمصار ليقرئوا الناس القرآن ويعلموهم أحكام الدين ويؤموهم في الصلاة . وممن اشتهر بالتدريس فيه الإمام مالك . ولما فتحت مكة أقيم بها المسجد الحرام ، وأصبح كمسجد النبي بالمدينة مركزاً لتدريس العلوم، وممن اشتهر بالتدريس به ابن عباس ، وقد اشتغل بالتفسير والفقه والأدب .

وفي كل مصر أو مدينة أقيم مسجد جامع ، وأصبح جامعة كبرى أو معهداً للعلوم الدينية والأدبية وأحياناً يتوسع في تدريس العلوم الفلسفية والعملية كالطب .

ففي فسطاط مصر أقيم جامع عمرو بن العاص سنة ٢٣ هـ وتحول إلى مجالس تعليمية متعددة تشتغل بكل أصناف العلوم حتى إن المقدسي م/ ٣٧٨ هـ عندما دخله بين العشاءين وجد به كما يقول مائة وعشرة من المجالس الدراسية ، ويقول مستطرداً : «وعلى هذا جميع المساجد في مصر» .

ومنها جامع ابن طولون ، وقد شرع في بنائه عام ٢٥٩ هـ وكمل في ٢٦٦ هـ وأنفق عليه في ذلك الزمان البعيد ١٢٠ ألف دينار ، وانتشرت به حلقات العلم حيث درس الفقه على المذاهب الأربعة ، وتفسير القرآن ، والحديث ، والطب . وكان من أشهر مدرسي هذا العلم شمس الدين وموفق الدين عبد اللطيف البغدادي .

والجامع الأزهر بني في عام ٣٦١ هـ ، وتحلق فيه طلبة العلم وكان عددهم ٣٥ رجلاً كانوا يدرسون الفقه الشيعي بإشراف يعقوب بن كلس وزير الخليفة الفاطمي العزيز بالله . وبعد زوال الدولة الفاطمية قرىء فيه القرآن والحديث والفقه الشافعي بفضل الأمير بيلبك الخازندار ، ثم زيد فيه أيام السلطان الناصر

حسن بن محمد بن قلاوون درس للفقهاء من الحنفية. وكثر عدد طلبته المجاورين في زمن السلطان برقوق وأصبح عددهم في سنة ٨١٨ هـ حوالي ٧٥٠ رجلاً من جنسيات مختلفة، وكان لكل طائفة منهم رواق خاص يعرف بهم، ويقول عنه المقريزي: «فلا يزال الجامع عامراً بتلاوة القرآن ودراسته وتلقينه والاشتغال بأنواع العلوم: الفقه والحديث والتفسير والنحو ومجالس الوعظ وحلق الذكر». بالإضافة إلى هذه العلوم كانت تدرس مواد أخرى إذا وجد علماء متخصصون فيها: فالشيخ قنبر السبزواني م/ ٨٠١ هـ كان مقيماً بالأزهر ودرس فيه العلوم العقلية التي مهر فيها.

وغير الأزهر الفاطمي كان جامع الحاكم الذي شرع في بنائه عام ٣٨٠ هـ الخليفة العزيز بالله ثم أكمل بناءه الحاكم بأمر الله فعرف به وتمت عمارته في ٣٩٣ هـ وتكلف بناؤه أربعين ألف دينار. وتحلق فيه الفقهاء الذين كانوا يتحلقون في الجامع الأزهر. وقد جدده بيبرس الجاشنكير، ورتب فيه دروساً على المذاهب الأربعة، ودرس حديث، ودرس نحو، ودرس قراءات.

وأيضاً وجد بالقاهرة الجامع المؤيدي الذي أنشأه السلطان الملك المؤيد، وكان قد نذر لله لئن أخرجه من محنته التي اعتقل فيها وأصبح ملكاً لمصر، أن يبني «مسجداً لله ومدرسة لأهل العلم» وقد وفى بعهده وشرع في بنائه عام ٨١٨ هـ وأنفق عليه خلال عام أربعين ألف دينار «وصار مدارس آيات وموضع عبادات» ودرس به الفقه على المذاهب الأربعة، والحديث النبوي، والقراءات السبع، وعمرت به خزانة كتب حافلة شاملة لأنواع العلوم. هذه نماذج لبعض الجوامع التعليمية الكبرى بالقاهرة.

وفي عواصم الأقاليم بمصر وجدت جوامع تعليمية مشهورة كالجامع الأحمدي في طنطا، والجامع الدسوقي في دسوق، وجامع المرسي بالإسكندرية.

وأشهر جوامع دمشق الجامع الأموي الذي أنشأه الوليد في عام ٨٧ هـ، وكان تحفة معمارية، وضم حلقات تعليمية متنوعة، وبلغ عدد المتصدرين لإقراء القرآن ٧٣ متصدراً، بالإضافة إلى شيوخ الحديث والتفسير والفقه وغيرها حتى إن ابن بطوطة في رحلته ٧٢٥ هـ دهش لكثرة ما به من «حلقات التدريس في فنون العلم» ودرس بها مشاهير العلماء على تعاقب العصور. وكانت مساجد دمشق في

نمو متواصل عدها المقدسي م/ ٣٧٨ هـ فوجدها ١٨٠ مسجداً، زادت في خلال قرنين إلى ٢٤٢ مسجداً بإحصاء ابن عساكر.

وأكبر من هذا العدد بكثير وجد ببغداد العباسية حتى إن اليعقوبي قدر عدد مساجد بغداد في القرن الثالث الهجري بحوالي ثلاثين ألف مسجد، اشتهرت منها المساجد الجامعة التي تشبه جامعاتنا التعليمية وكلها لأهل السنة إلا عدد قليل من المساجد التعليمية خصصت للشيعة مثل جامع اللؤلؤي وجامع براشا. وفيها تخرج فطاحل العلماء الذين عرفهم تاريخ العلم والحضارة وذلك قبل إنشاء المدارس، حتى إن الخطيب البغدادي قرر كشاهد عصري أن مجالس العلم التي درس بها الشيوخ لم تكن إلا في المساجد ببغداد.

ومثلها كان بالأندلس، فالمقري يذكر في نفح الطيب أن «بلاد الأندلس لم تعرف نظام المدارس أو دور العلم، وإنما اقتصرت على تلقي العلم في المساجد بأجرة». وازدانت كبريات المدن بهذه المساجد حتى عد منها فقط في مدينة قرطبة عاصمة الخلافة الأموية بالأندلس ثلاثة آلاف مسجد كان أشهرها جامع قرطبة الكبير الذي عد في أيام بني أمية بأعظم جامعة يفد إليها طلاب الدول الغربية، وفيه تعلم جيربير الذي أصبح فيما بعد البابا سلفستر الثاني.

وعندما فتح المسلمون صقلية في بداية القرن الثالث من الهجرة، أكثروا في مدتها من بناء المساجد التي حفلت بحلقات العلم في كل فن، وعد منها في عاصمتها بلرم أكثر من مائتي مسجد ازدحمت بالفقهاء وطلاب العلم وأعيان الناس ولبابهم.

وكانت لحلقات التعلم بالمساجد آداب وقيم مرعية التزم بها شيوخ العلم وطلابه، فهي تعقد بعد كل صلاة، في أوقات متعددة بالليل والنهار، وينتظم الطلاب بها في شكل حلقات دائرية أو في شكل أنصاف دوائر تضيق أو تتسع بحسب أعداد المتعلمين وتدور على صف أو صفين أو أكثر من ذلك، والحلقة في مواجهة شيخ متصدر يجلس إلى عمود، أو أسطوانة بالمسجد على وسادة أو سدة أو كرسي مرتفع. وليس له حق التصدر إلا بإذن من أصحاب السلطة الزمنية أو الدينية، وبعد استيفائه للشروط العلمية والصفات الشخصية التي ترشحه لمسؤولية التدريس.

وينقسم الطلاب في الحلقة إلى نوعين: عرضيين من جماهير راغبة في الثقافة وحضورهم تطوعي أو حر، ونظاميين، يتتلمذون على شيخ المادة للإجازة فيها، ويحافظون على نظام الحضور والدراسة والتحصيل حتى يجازوا من قبل شيخهم، وهؤلاء كانوا في أغلب الأحوال يحصلون على إعانات مادية: مرتبات وكساوي وإيواء وغذاء مما يحبسه الواقفون أو المحسنون على المساجد التعليمية.

٤ ـ المدارس:

المدرسة لفظ مولد عند العرب مأخوذ من العبرانية أو الآرامية، وأصله مدراش أو مدراس أو مدرس، وجمعه مداريس، ثم خفف فأصبح مدارس ومفردها مدرسة.

ويرى آخرون أن هذا اللفظ (مدرسة) اشتقاق عربي سليم، وقد جاء في الحديث الشريف: تدارسوا القرآن، أي يدرسه بعضكم على بعض، ومن هنا عرف المسلمون المدرسة، وهو البيت الذي يدرس فيه القرآن. كما عرفت المدرسة في الجاهلية بأنها البيت الذي يدرس فيه اللهو، وهذا المعنى قريب من المعنى الإغريقي الأول للمدرسة والذي جعل منها «بيت الراحة أو اللعب».

ولكن استخدام القرآن أو الحديث لكلمات مثل (يدرس) لا تعني أنها دائماً عربية، فهناك كلمات أجنبية عربت أو استخدمها العرب في الجاهلية، وأصبحت من لسانهم، واستخدمها القرآن أو الحديث. فاللغة العربية حتى القرن الرابع الهجري لم تجر بها على ألسنة الناس كلمة مدرسة. وعندما تكلم الرهاوي من علماء القرن الثالث عن المدرسة اليونانية أطلق عليها اللفظة الأجنبية (الأسكول). فقد ذكر كتب جالينوس الستة عشرة المختصرة، وقال عنها: «كانوا يقرأونها في الأسكول، أعني موضعاً كان لهم للتعليم»، فلو أن لفظ مدرسة كان شائعاً ومألوفاً في الأوساط العربية لجاء به دون استخدام اللفظ الأجنبي.

إن المدرسة كمؤسسة تعليمية كانت من مبتكرات القرن الرابع الهجري. وقد ظهر في الواقع عدد من المدارس تحمل كل منها اسم مدرسة في نيسابور وهيطل وسمرقند وخجند وإقليم خراسان. ويبدو أن بلاد المشرق الفارسية كانت أسبق من غيرها في إدخال واستعمال اسم مدرسة كمرادف لبيت التعليم أو لدار العلم، ثم

قلدتها المدن الإسلامية الأخرى كبغداد ودمشق. وفي منتصف القرن الخامس عندما أقام الوزير السلجوقي نظام الملك عدداً من المدارس النظامية في كبريات المدن الفارسية وبغداد والموصل، شاع لفظ المدرسة، وما يرتبط به من ألفاظ اشتقاقية كالمدرس والتدريس.

وأصبحت للمدارس طرز معمارية وأشكال إدارية، وطرائق تعليمية، ووظائف تربوية، وكونت ظاهرة متميزة في المجتمعات الإسلامية.

فنظامية بغداد التي فتحت في عام ٤٥٩ هـ ظلت المدرسة الكبرى الوحيدة لعشرين سنة أو أكثر حتى بدأت المدارس الجديدة في الظهور بعد أن هضم الناس فكرة المدرسة في نظامها الحديث. وأخذت المدارس تتكاثر وتنمو حتى إن ابن جبير عندما جاء إلى بغداد في أوائل عام ٥٨٠ هـ وجد فيها ثلاثين مدرسة، كما أحصى بدمشق عشرين مدرسة تتابع بناؤها على مدى نصف قرن، ولم تقف المدارس عند هذا الحد، لقد استمرت في التزايد حتى بلغت في أول عهد المماليك سبعاً وثمانين مدرسة، وعندما دخل الأتراك دمشق كان بها أكثر من مائة وخمسين مدرسة للقرآن الكريم والحديث والفقه على المذاهب الأربعة، ومدارس للطب، وأخرى للهندسة، عدا الربط والخوانك والمستشفيات التي استعملت بجانب العلاج كمدارس طبية. وكان مثل هذا العدد بالقاهرة. فقد أحصوا عدد مدارسها منذ بداية العصر الأيوبي ٥٦٧ هـ وحتى نهاية قنصوه الغوري آخر السلاطين المماليك في سنة ٩٢٢ هـ فوجدوها ١٥٥ مدرسة. وراعت هذه الكثرة ابن بطوطة عندما دخل القاهرة الكبرى فقال بنص عبارته عن مدارسها: «لا يحيط أحد بحصرها لكثرتها». وانتشرت المدارس في الأقاليم الإسلامية الأخرى بشمال إفريقيا أو المغرب العربي، وفي اليمن وبلاد الحجاز، والمدن العثمانية.

وهذه المدارس من صنع أفراد أثرياء أقاموها حباً في الله والدين والعلم والحضارة، وكان منهم خلفاء وسلاطين وأمراء ووزراء وعلماء وتجار، وعتقاء ونساء، وتنافسوا في هذا المجال بكرم وسخاء بالشكل الذي تعبر عنه روعة المباني، وضخامة الأوقاف المحبوسة عليها للإنفاق منها على شؤون التعليم. ولكن معظم المدارس لم تعمر طويلاً لكثرة التغيرات التي أثرت في قيامها وعملها، فقد يموت الواقف ويتلاعب الورثة بكتاب الوقف والاستيلاء على المدرسة،

وتحويلها لغرض آخر غير تعليمي. أو يصيبها الخراب ويتعطل بها الدرس حتى يقيض الله لها أهل الخير فيسعون إلى عمارتها، أو يبنون من جديد على أنقاضها.

وأكثر المدارس كانت مدارس فقهية آحادية أي متخصصة في تدريس الفقه على مذهب واحد (شافعي أو حنفي أو حنبلي أو مالكي)، وقد تكون ثنائية إذا درست مذهبين أو ثلاثية أو رباعية. وقليل من المدارس بنيت خصيصاً لتكون مدارس طبية كالمدرسة الباتكينية بالبصرة والمدرسة الرحبية بدمشق.

أما المدارس النظامية فهي فقهية آحادية على مذهب الشافعي، ولكنها درست بجانب الفقه النحو واللغة. والمدرسة المستنصرية كانت أشبه بجامعة فقد درست المذاهب الفقهية الأربعة بجانب الحديث والطب. وغالباً كان لكل مدرسة مدرس واحد يعلم الفقه أو المادة التي شارط عليها الواقف أو الناظر الذي يتولى الإشراف على المدرسة. وقد يتجاوز أحياناً هذا الشرط فيدرس من المواد الأخرى ما تسمح به كفاءته ورغبات طلابه. وكان لكل مدرس في المتوسط من ١٥ إلى ٢٠ طالباً.

ومعظم المدارس زودت ببيوت لسكنى الطلبة والأساتذة إن لم يكن لهم سكن خارجي وتختلف من حيث عدد البيوت السكنية، فالمستنصرية ببغداد ضمت مائة بيت لسكنى طلابها بواقع ثلاثة في كل بيت، بعكس المدرسة الناصرية بدمشق التي ضمت ثلاثة بيوت سكن بها ثلاثة أفراد. والبيت عبارة عن حجرة بها أثاث متواضع كالسجادة والمسرجة والإبريق. ولم يكن الطلبة بحاجة إلى مطبخ خاص لأن المدرسة كفتهم المؤونة أو الطعام بما تقدمه لهم من وجبات مطبوخة. ومن مرافق المدرسة الأخرى المسجد للصلاة، والمكتبة التي تحوي أمهات الكتب، وقاعات الدرس. ولهذا استخدمت المدارس عدداً من الفنيين والموظفين والإداريين والعمال والخدم لمواجهة مطالب التعليم بها.

وقد حرص السلاطين والملوك الذين بنوا مدارس فخمة على جذب أحسن العناصر المؤهلين للتدريس للعمل بها، وكانوا يستقدمونهم تبعاً لشهرتهم العلمية ولو كانوا في أماكن بعيدة، ويعينونهم بمرتبات مغرية ويقدمون لهم امتيازات مادية وأدبية ترفع من شأنهم وتحسن من أحوالهم وتحبب إليهم التدريس؛ ولهذا ارتبطت شهرة المدرسة بشهرة أستاذها، وأحياناً كانت تسمى المدرسة باسم مدرسها

كالمدرسة العوفية أو السلفية، كما كانت تسمى باسم صاحبها أو بانيها كالمستنصرية أو الخروبية أو الحسنية.

وظلت المدارس الإسلامية تقوم وتعمل في جنبات العالم الإسلامي كمؤسسات حرة أو مستقلة حتى بدايات القرن التاسع عشر عندما ظهرت النظم التعليمية بفلسفات وأشكال تربوية جديدة متأثرة بالتطورات الغربية التي غيرت من نظم المجتمع.

٥ ـ الترب كمعاهد تعليمية:

إن المسلمين الذين قدروا قيم العلم، وأحسنوا في دنياهم ببناء المساجد والمدارس للتعليم لم يرضوا إلا أن يكونوا كذلك رعاة للعلم وحماة للتعليم حتى بعد موتهم، فلقد ظهر لهم تقليد جميل وحميد يتمثل في توسيع تربهم التي تضم رفاتهم لتكون مدارس علم أو مكتبات مطالعة أو مكاتب لتحفيظ القرآن أو دوراً لدراسة الحديث، أو زوايا للتعبد.

وبدأ ذلك التقليد منذ منتصف القرن الخامس الهجري. ومن أوائل من فعلوا ذلك السلطان الأشرف بن المنصور قلاوون الذي عمر تربة كبيرة بدمشق سنة ٤٥٩ هـ ضمت ضريحاً ومدرسة وخزانة كتب قيمة ورتب بها دروساً للفقهاء الحنفية. وفي يوم افتتاحها دعا إليها الفقهاء والعلماء والأعيان، وأنشد فيها الشريف البياض فقال:

ألم تر أن العلم كان مبدداً فجمعه هذا الموسد في اللحد
كذلك كانت هذه الأرض ميتة فأنعشها فعل العميد أبي السعد

ومن الترب التعليمية المشهورة كذلك التربة الناصرية التي بناها الناصر فرج بن الظاهر برقوق واستغرق بناؤها إثنتي عشرة سنة (من ٨٠١ إلى ٨١٣ هـ) وتمتاز بأنها تربة وخانقاه للصوفية، ومدرسة لتدريس المذاهب والعلوم الدينية، ومسجد لأداء الصلاة، ولها أربع واجهات. وتتميز بروعة الفن المعماري، ونقوشها البديعة، وزخارفها الجميلة. وأنفق عليها مبلغاً كبيراً. كما وجدت التربة البيبرسية وضمت بجانبها مدرسة ثنائية تدرس المذهبين الحنفي والشافعي. ومدرسة تربة أم الصالح أنشأها الملك الناصر قلاوون في سنة ٦٨٢ هـ برسم أم

الملك الصالح علاء الدين علي بن مالك المنصور، ووقف لها وقفاً حسناً على قراء وفقهاء وغير ذلك.

وفي ٨٧٩ هـ بنيت تربة السلطان وخصص بجانبها بيوت سكنى لطلبة العلم وللزهاد من الصوفية، وكانت تقدم مع السكن المرتبات والخبز والزيت والصابون وغير ذلك لمن يقيم بها أو يتعلم فيها. وكان يوم افتتاحها يوماً مشهوداً كما قال ابن إياس. وهذه الترب التعليمية كانت بالقاهرة.

ومن ترب دمشق التربة البدرية بناها الأمير بدر الدين حسن في سنة ٨١٤ هـ وعمل بها مسجداً ومكتباً للأيتام ـ والتربية البهنسية لوزير الملك الأشرف، دفن بها عام ٦٢٨ هـ وأوقف بها كتبه لطلبة العلم ـ وتربة الخواجا أبي بكر بن العيني واستخدم بها مدرساً وعشرة من الفقهاء، وعين وقتاً كل ليلة جمعة، وشرط في المدرس والفقهاء أن يكونوا حنفية، ووقف كتبه بها ـ والتربة الكوكبائية بنتها الخوندة ستيتة بنت الأمير كوكباي وزوجة نائب الشام تنكز، وجعلت بها مسجداً، ورباطاً للنساء ومكتباً للأيتام ـ والتربة الطواشية لصاحبها الطواشي ظهير الدين مختار ـ ووقف بها مكتباً للأيتام ورتب لهم الكسوة والنفقة وكان يمتحنهم بنفسه ويفرح بهم. ومن أشهر الترب تربة الأمير أبي المعالي عمر بن منجك الركني، بها أيتام يتعلمون، وقراءة حديث، وقرآن وصلاة ومؤذن ومؤدب ومحدث وللأيتام كسوة تبلغ خمسمائة درهم في السنة، وكذلك خمسون درهماً أخرى ثمن حبر وأقلام ومحابر. وللتربة أربع قاعات.

كما ذكر ابن بطوطة أنه رأى بمدينة شيراز مدرسة كبيرة بنتها طاش خاتون أم السلطان بمشهد أحمد بن موسى وبها زاوية فيها الطعام للوارد والصادر، والقراءة على التربة دائماً. كما رأى مدرسة مبنية على قبر شمس الدين السمناني.

ومن أشهر الشيوخ الذين درسوا بالترب التعليمية:

- أبو شامة (شهاب الدين الدمشقي) أقرأ بالتربة الأشرفية بدمشق، كما ولي مشيخة دار الحديث الأشرفية.

- الإمام أبو محمد اللورقي النحوي م/ ٦٦١ هـ ولي مشيخة التربة العادلية بدمشق وكانت له حلقة اشتغال بها.

- يعقوب بن جلال البتاني م/ ٨٢٧ هـ تولى مشيخة تربة قجا بالقاهرة، بالإضافة إلى التدريس بغيرها في بعض المدارس.

- ابن السراج الدمشقي م/ ٧٤٣ هـ ولي مشيخة التربة الصالحية في دمشق بعد المجد التونسي بحكم أنه أقرأ أهل دمشق، واكتفى بهذه الوظيفة مع كمال أهليته.

- أحمد الشمني م/ ٨٧٢ هـ ولي المشيخة والخطابة بتربة قايتباي مع التدريس في أماكن أخرى.

- صدر الدين أبو الربيع، م/ ٦٧٧ هـ، درس في عدة مدارس بالقاهرة والشام. ولما دخل دمشق سأل أن يكون مدرساً بالتربة الظاهرية وينقطع للعمل بها فأجيب إلى طلبه.

- شمس الدين البساطي، م/ ٨٤٢ هـ، درس بالتربة الناصرية بالقاهرة.

- محيي الدين بن الجوزي، عمل واعظاً ومدرساً بتربة والدة الإمام الناصر ببغداد ثم درس بالمستنصرية بعد أن ولي الحسبة.

- زين الدين الأنصاري، م/ ٩٢٦ هـ، عندما بنى الظاهر خشقدم بالصحراء في مصر تربته المعروفة قرره في تدريسها وعمل بها.

- الشيخ القلجاني المغربي، قرره سلطان القاهرة شيخاً لتربته، كما قرر العلائي علي بن حاجي بك خازناً للكتب بها.

٦ - الدور التعليمية:

قامت في المجتمع الإسلامي دور تعليمية نهضت على نحو ما بوظائف المدارس، بعضها قدم السكن والمعاليم أو المرتبات للطلبة، وبعضها اقتصرت فقط على مهمة التعليم، وبعضها الآخر كانت أشبه بمكتبات عامة لها رسالة ثقافية وتعليمية حيث كان يقيم بها شيخ أو أكثر لإفادة الطالبين للعلم. من هذه الدور التعليمية:

- دار أقيمت بجوار الجامع الأزهر بالقاهرة لما تم بناؤه، وسكنها جماعة من فقهاء الأزهر وكانت لهم صلة أو مرتب من الخليفة الفاطمي. ثم دار الحكمة أو دار العلم التي أنشئت بالقاهرة في ٣٩٥ هـ، وكانت فخمة البناء والتجهيز. لها

أوقاف جمة ويحضرها الناس للقراءة والنسخ والتعلم ، وزودت بكل ما يحتاجون إليه من حبر وأقلام وأوراق ومحابر، وأساتذتها من أهل الحساب والمنطق والفقه والطب .

ـ دار أبي حاتم البستي ، م/ ٣٥٤ هـ ، وكانت مزودة بكتب موقوفة عليها ، وسكنها الغرباء الذين يفدون إليها من أهل الحديث والفقه ، وكانت لهم جرايات تصرفها الدار لهم .

ـ دار علي بن يحيى المنجم بكركر من قرى بغداد . وكانت عبارة عن قصر جليل فيه خزانة كتب عظيمة تسمى خزانة الحكمة يقصدها الناس من كل بلد فيقيمون فيها ، ويتعلمون صنوف العلم ، وتقدم لهم تسهيلات ونفقات تعينهم على الإقامة والتعلم .

ـ دار أبي القاسم جعفر بن محمد بن حمدان م/ ٣٢٣ هـ ، بالموصل ، وكانت بها خزانة كتب من جميع العلوم وقفاً على كل طالب علم ، لا يمنع أحد من دخولها إذا جاءها غريب يطلب الأدب ، وإن كان معسراً أعطي مالاً ، وتفتح في كل يوم ، وتدور بها مناقشات ومناظرات ومسامرات .

ـ داران لعضد الدولة البويهي ، إحداهما في رام هرمز بإقليم خوزستان ، والأخرى بالبصرة وكانت ضخمة قال عنها المقدسي : «لم أر في شرق ولا غرب مثلها» وذكر أن بها ٣٦٠ حجرة ودار في طابقين . ولخزانة الكتب بها وكيل وخازن ومشرف . والكتب مرتبة في صفوف متنوعة في كل العلوم ، وموضوعة على أرفف لها أبواب! وبالدار ستائر وقاعات مطالعة ، ومجالس دراسة ، ومزودة بكل الأدوات ، ويجلب إليها الماء في الداخل . أما في الدار الأولى برام هرمز فقد كان بها شيخ يدرس عليه علم الكلام على مذهب المعتزلة . وتقدم كل دار إجراء معلوماً على من قصدها ولزم القراءة والنسخ والتعلم .

ـ دار المعافى بن زكريا المعروف بابن طرار م/ ٣٧٠ هـ وكان من أكابر القضاة والعلماء أودع في داره تلك خزانة كتب جمعت أنواع العلوم وأصناف الأدب ، وكان يتذاكر فيها مع غيره من الفضلاء .

ـ دار محمد بن عمران المعروف بالمرزباني م/ ٣٨٤ هـ ، كان أشياخه

يحضرون عنده في داره فيسمعهم ويسمع منهم ، وكان عنده خمسون ما بين لحاف وكواج معدة لأهل العلم الذين يبيتون عنده .

ـ دار العلم بالكرخ (ببغداد) لأبي نصر سابور بن أردشير اشتراها في سنة ٣٨٣ هـ وعمرها وبيضها ووقفها على طلاب العلم ، ونقل إليها كتباً كثيرة ابتاعها وجمعها وعمل لها فهرستاً ورد النظر في أمورها ومراعاتها والاحتياط عليها إلى بعض الأشراف من العلماء الأفاضل .

ـ دار محمد بن مسعود العياشي من أهل سمرقند وقيل إن أصله من بني تميم ، وكانت داره كالمسجد الجامع أو كمعهد تدريس العلوم بها كثرة من الناس بين ناسخ أو مقابل أو قارىء أو معلق . وكان للعياشي تلاميذ كثيرون ، وكان يعقد مجلسين للدرس . أحدهما للخاص وثانيهما للعام . وأنفق تركة أبيه البالغة ثلاثمائة ألف دينار على التعليم .

ـ دار الشريف الرضي م/ ٤٠٦ هـ ، وكان الطلاب يفدون إليها ويجري عليهم أرزاقاً . وبالمثل كانت دار أخيه الشريف المرتضى ، وكان يختلف إليها الجماهير من فطاحل العلم والنظر ، وكذلك طلبة العلم ، وتجرى بالدار دروس ومناظرات ومناقشات في مختلف أنواع العلوم . وكان يجري على طلابه المعسرين مسلمين وذميين أموالاً تقوم بنفقاتهم .

ـ دار إبن المرستانية م/ ٥٩٩ هـ ، وقد بناها في بغداد وسماها دار العلم ، وحصل فيها خزانة كتب وأوقفها على طلاب العلم .

كما تكاثرت دور القرآن والحديث وكانت مرادفة للمدارس في المبنى والمعنى ، منها دار الحديث لنور الدين زنكي م/ ٥٦٩ هـ ، ودار الحديث بالقاهرة ، ودار الحديث بأدرنة ، ودار الحديث الأشرفية بدمشق ، ودار الحديث بالمدينة المنورة .

وقامت في جنبات الدولة العثمانية دور كثيرة للتعلم على غرار المدارس منها دار القراء لأحد الشيوخ المحسنين ودار العلم لمحمد الرومي ، ودار محمد بن عبد الرحمن الحلبي بالقسطنطينية ، ودار التعليم لمحمد بن عبد القادر الرومي بقرية قرمانة وغيرها .

٧ ـ الحوانيت كمعاهد تدريس

كان كثير من العلماء يتكسبون من حرفهم وصناعتهم وتجاراتهم ، ولم يكونوا متفرغين للعلم يتخذون منه مادة كسب أو ثراء . وكثير من هؤلاء الأفاضل لم يكونوا يبخلون بالعلم على طلابهم الذين يقصدونهم في حوانيتهم فيدرسون لهم بها . كما كانوا يتزاورون كزملاء وتقوم بينهم مناظرات أو مناقشات علمية في هذه الحوانيت ويشهدها آخرون من محبي العلم والثقافة ، مما جعل من الحوانيت أندية علم ومعاهد تدريس .

ـ يذكر أبو زرعة م/ ٢٨١ هـ في تاريخه عن أبي معشر: نجيح بن عبد الرحمن السندي أنه قال: «أما سماعي من المشيخة فأيام كنت أضرب بالإبرة في حانوت أستاذي . كنت أرش الحانوت وأكنسه ، فكان يجلس إليه محمد بن كعب ، ومحمد بن قيس ، وسعيد المقبري ، فسمعت منهم مشافهة . وأما إبن سمعان فإنما أخذ كتبه من الدواوين والصحف» .

ـ وكان لأبي جعفر محمد بن علي بن النعمان بن أبي طريفة البجلي الشيعي ،حانوت وكان بالكوفة في طاق المحامل ، وله فيه مناظرات مع المخالفين ودروس تعليمية حتى لقبه السنيون بشيطان الطاق ولقبه الشيعة بمؤمن الطاق .

ـ ويذكر الخطيب البغدادي أن أحد علماء الفرائض اعتاد أن يعقد مجلس الدرس في حانوته ببغداد بانتظام بين صلاتي المغرب والعشاء .

ويورد عن التنوخي أنه قال: «سمعت من الحشمي في دكانه بباب الشعير (ببغداد) سنة أربع وسبعين وثلاثمائة» . كما أنه كان يسمع شخصياً من مشيخة أبي العباس بن إسحاق في دكانه ببغداد .

ـ ويذكر الذهبي عن أستاذه إبن الأخضر م/ ٦١١ هـ فيقول: «كان له حانوت للبزبخان الخليفة (ببغداد) كنت أقرأ عليه به» .

وظلت مثل هذه الحوانيت تعمل كمعاهد حتى زمن متأخر ، فالشيخ محمد بن علي المعروف بالحريري أو بالحرفوش م/ ١٠٥٩ هـ بدمشق ، كان «يصنع القماش العنايات المتخذ من الحرير، وكان كثير من الطلبة يقصدونه وهو في حانوته يشتغل ، فيقرؤون عليه ، ولا يشغله شاغل عن العلم»

١ ـ ضرورة التأديب

لأبي الحسن الماوردي(*)

اعلم أن النفس مجبولة على شيم مهملة، وأخلاق مرسلة، لا يستغني محمودها عن التأديب، ولا يكتفى بالمرضي منها عن التهذيب، لأن لمحمودها أضداد مقابلة، يسعدها هوى مطاع، وشهوة غالبة؛ فإن أغفل تأديبها تفويضاً إلى العقل، أو توكلاً على أن تنقاد إلى الأحسن بالطبع، أعدمه التفويض دَرْك المجتهدين، وأعقبه التوكل ندم الخائبين، فصار من الأدب عاطلاً، وفي صورة الجهل داخلاً، لأن الأدب مكتسب بالتجربة، أو مستحسن بالعادة. ولكل قوم مواضعة، وكل ذلك لا ينال بتوقيف العقل، ولا بالانقياد للطبع، حتى يكتسب بالتجربة والمعاناة، ويستفاد بالدُّربة والمعاطاة، ثم يكون عليه العقل قيِّماً، وزكيُّ الطبع إليه مسلماً. ولو كان العقل مغنياً عن الأدب، لكان أنبياء الله تعالى عن أدبه مستغنين، وبعقولهم مكتفين. . .

والتأديب يلزم من وجهين: أحدهما، ما لزم الوالد لولده في صغره. والثاني، ما لزم الإنسان في نفسه عند نشأته وكبره.

فأما التأديب اللازم للأب، فهو أن يأخذ ولده بمبادىء الآداب ليأنس بها، وينشأ عليها، فيسهل عليه قبولها عند الكبر، لاستئناسه بمبادئها في الصغر، لأن نشأة الصغير على الشيء، تجعله متطبعاً به. ومن أغفل في الصغر، كان تأديبه في الكبر عسيراً. . .

(*) أدب الدنيا والدين، (تحقيق د. مصطفى السقا)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط ـ ٤، ١٩٧٨، ص ٢٢٦ ـ ٢٢٩.

وأما الأدب اللازم للإنسان عند نشأته وكبره فأدبان : أدب مواضعة واصطلاح ، وأدب رياضة واستصلاح .

فأما أدب المواضعة والاصطلاح ، فيؤخذ تقليداً على ما استقر عليه اصطلاح العقلاء ، واتفق عليه استحسان الأدباء ، وليس لإصطلاحهم على وضعه تعليل مستنبط، ولا لاتفاقهم على استحسانه دليل موجب ، كاصطلاحهم على مواضعات الخطاب ، واتفاقهم على هيئات اللباس ، حتى إن الإنسان الآن إذا تجاوز ما اتفقوا عليه منها صار مجانباً للأدب ، مستوجباً للذم .

وأما أدب الرياضة والاستصلاح فهو ما كان محمولاً على حال لا يجوز في العقل أن يكون بخلافها ، ولا أن تختلف العقلاء في صلاحها وفسادها . وما كان كذلك فتعليله بالعقل مستنبط، ووضوح صحته بالدليل مرتبط، وللنفس على ما يأتي من ذلك شاهد ، ألهمها الله تعالى إرشاداً لها (فقال)﴿ **فألهمها فجورها وتقواها** ﴾ أي « - كما قال إبن عباس «بين لها ما تأتي من الخير وتذر من الشر» .

فأول مقدمات أدب الرياضة والاستصلاح : ألا يسبق إلى حسن الظن بنفسه ، فيخفي عنه مذموم شيمه ، ومساوىء أخلاقه .

(وهذا باب واسع يتضمن صفات كثيرة في حسن الخلق)

مناقشة النص

١ - ما طبيعة النفس؟ وهل يمكن تأديبها بالعقل؟ ولماذا؟

٢ - هل تحتاج النفس المرضية الطبع إلى تهذيب؟ ولماذا؟

٣ - هناك تأديب تربوي؟ متى يبدأ به المربي؟ ولماذا؟

٤ - هناك تأديب ذاتي؟ ما هو؟ وما نوعاه؟ وما الفرق بينهما؟

٥ - أذكر ما تسعفك به الذاكرة من صفات وقيم حسن الخلق التي تتمشى مع أدب الرياضة والاستصلاح .

٢ - ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

لابن سحنون(*)

ينبغي للمعلم أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتخايرون ، لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم ، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجاوز ثلاثاً ، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه ولا يجوز له أن يمنعه من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه . . . .

ولا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم إلى بعض . . . ولا بأس أن يأذن للصبي أن يكتب إلى أحد كتاباً ، وهذا مما يخرِّج الصبي إذا كتب الرسائل .

وينبغي أن يعلمهم الحساب ، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه ، وكذلك الشعر والغريب والعربية والخط وجميع النحو ، وهو في ذلك متطوع .

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل والهجاء ، والخط الحسن ، والقراءة الحسنة ، والتوقيف ، والترتيل ، يلزمه ذلك . ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها ، وليس ذلك بواجب عليه .

وعليه أن يتفقدهم بالتعليم والعرض ، ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء ، ويأذن لهم في يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين مذ كانوا لم يعَب ذلك عليهم .

(*) اداب المعلمين ، ملحق بكتاب د . أحمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٨ ، ص ص ٣٥٩ - ٣٦٣

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا ، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن (أو التحبير) :

وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب . ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم ، وليتفقد إملاءهم .

ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه . وينبغي له أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بني سبع سنين ، ويضربهم عليها إذا كانوا بني عشر. ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم ، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام والسلام. . . وليتعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ، ويعرفهم عظمته وجلاله ، ليكبروا على ذلك . . . وينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة. . . وأكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهم . . . وعلى المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً. . . ولا يجاوز في الأدب ، ويأمرهم بالكف عن الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض .

مناقشة النص

١ ـ في تعليم الصغار ما هو إلزامي وما هو اختياري ، ما طبيعة كل منهما في رأي ابن سحنون؟ وعلام يدل ذلك؟

٢ ـ أباح ابن سحنون للصغار أن يؤدب بعضهم بعضاً بحضرة المعلم ، ماذا ترى في ذلك على ضوء التربية الحديثة؟

٣ ـ وضح إبن سحنون دائرة الحدود التي يمكن للصغار أن يتعاونوا فيها من أجل التعلم ، ماذا كان رأيه؟ وما موقفك منه؟

٤ ـ تضمن تعليم الصغار أنشطة عملية ، ما هي؟ وماقيمتها التربوية؟

٥ ـ يمكن القول عموماً بوجود نظام متبع في تعليم الصغار ، وضح بإيجاز طبيعة هذا النظام .

٣ - للتعلم ميول وقدرات وشروط

لأبي هلال العسكري(*)

قال بعض الأوائل :

«لا يتم العلم إلا بستة أشياء : ذهن ثاقب ، وزمان طويل ، وكفاية ، وعمل كثير، ومعلم جاذق ، وشهوة. وكلما نقص من هذه الستة شيء ، نقص بمقداره من العلم» .

(ويعلق أبو هلال على هذا النص شارحاً ، فيقول) :

لم يذكر الطبيعة (ويقصد بها السجية الفطرية) ، وهي غير الذهن الثاقب. ألا ترى أن الشاعر قد يكون ذَهناً ، ولا يكون مطبوعاً ، ويكون أعقل من صاحبه ، وله مثل عنايته ، ويكون صاحبه أشعر منه ، لأن الطبيعة تعين العقل وتفسح له . . . تسهل الطريق ، وتقرب البعيد.

وذكر «الشهوة» لأن النفس إذا اشتهت الشيء ، كانت أسمح في طلبه ، وأنشط لالتماسه ، وهي عند الشهوة أقبل للمعاني . وإذا كانت كذلك لم تدخر من قواها ، ولم تحبس من مكنونها شيئاً ، وآثرت كد النظر على راحة الترك . ولذلك قيل : يجب على طالب العلم أن يبدأ فيه بالمهم ، وأن يختار من صنوفه ما هو أنشط له ، وطبعه به أعنى ، فإن القبول على قدر النشاط ، والبلوغ على قدر العناية .

وذكر «الكفاية» (أي ما يكفي المتعلم من مال يفرغه للتعلم) لأن التكسب

(*) الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه ، (تحقيق د. مروان قباني) ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٩٨٦ ص ص ٤٧ - ٤٩.

وتعذر المعاش مقطعة ، والرغبة إلى الرجال مذلة ، والحاجة تميت النفس وتفسد الحس .

وذكر «المعلم الحاذق» لأنه ربما أخذ المتعلم سوء عبارة المعلم ، وذلك إذا لم يكن حاذقاً بطرق التعليم ، عالماً بتقديم المبادىء ، وإذا كان كذلك لم يحل المتعلم منه بطائل ، لأن المقدم إذا أخر والمؤخر إذا قدم ، بطل نظام التعليم ، وضلت مقدمات الأمور ، فآذى المتعلم ذلك ، وإن اجتهد إلى البعد والتأخر ، وعلى قدر الأساس يكون البناء .

وذكر «ثقوب الذهن» لأنه علة القبول وسبب الفهم ، والبلادة تنافي ذلك الفهم والقبول ، والبليد لا ينفعه طول التعليم ، كالصخر لا ينبت فيه بدوام المطر .

وذكر «كثرة العمل» لكثرة العلم ، وكثرة العوائق والموانع ، وقصر العمر ، فمن لا يدأب في الطلب ، ويكثر من الالتماس في وقت الفراغ ، وقوة الشباب ، قطعته القواطع بعد قليل ، فيبقى صِفْراً وعارياً عَطِلاً .

مناقشة النص

١ ـ أضاف أبو هلال إلى الأشياء الستة اللازمة لتحصيل العلم شيئاً سابعاً ، ما هو؟

٢ ـ للميل إلى التعلم مرادف استخدمه أبو هلال ، ما هو؟ وما قيمته الوظيفية؟

٣ ـ «المعلم الحاذق» هو المعلم المؤهل تربوياً ، الخبير بطرق التعليم ، ماذا يحدث في رأي أبي هلال لو لم يكن المعلم كذلك؟

٤ ـ بم عبر أبو هلال عن «الذكاء»؟ وما أهميته التربوية؟

٥ ـ للجد والنشاط أثر كبير في تحصيل العلم ، تكلم عن هذا الأثر بلغة أبي هلال

٤ ـ أدب العالم مع طلبته

لبدر الدين بن جماعة(*)

الأول: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ونشر العلم وإحياء الشرع ودوام ظهور الحق وخمول الباطل.

الثاني: أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، فإن حسن النية مرجو له ببركة العلم.

الثالث: أن يرغبه في العلم وطلبه. . . ويرغبه في ذلك بتدريج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور.

الرابع: أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه. . . ويعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان عنه ـ ويبسط عذره بحسب الإمكان.

الخامس: أن يسمح له بسهولة الإلقاء في تعليمه وحسن التلطف في تفهيمه. . . ولا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه ويغرق فهمه.

السادس: أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة.

السابع: إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على

(*) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت، دار الكتب العلمية، (د. ت)، ص ص ٤٦ - ٦٧.

الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم (فيشكر الفاهم ويعيد الشرح لغير الفاهم).

الثامن: أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تبنى على أصل قرره أو دليل ذكره.

التاسع: لا يشير على الطالب بتعليم ما لا يحتمله فهمه أو سنه ولا بكتاب يقصر ذهنه عن فهمه... وإذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه.

العاشر: أن يذكر للطلبة قواعد الفن التي لا تخدم... هذا إذا كان الشيخ عارفاً بتلك الفنون وإلا فلا يتعرض لها، بل يقتصر على ما يتقنه منها.

الحادي عشر: أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة (ولا بأس بالإشادة بالمجتهد أو بالمتأدب إذا قصد بذلك التنشيط والتحلي بحسن الخلق).

الثاني عشر: أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطناً وظاهراً (مستخدماً في ذلك أساليب التأديب المناسبة).

الثالث عشر: أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك... وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله... فإن كان مريضاً عاده، وإن كان في غم خفض عليه، وإن كان مسافراً تفقد أهله.

الرابع عشر: أن يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل... وينبغي أن يترحب بالطلبة إذا لقيهم وعند إقبالهم عليه ويكرمهم إذا جلسوا إليه ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم.

مناقشة النص

١ ـ للتعليم في الإسلام أهداف نبيلة ، ما هي؟ وما قيمتها الدينية والاجتماعية؟

٢ ـ المدرس مطالب بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، كيف كشف عنها النص؟

٣ ـ أكد ابن جماعة في مواضع كثيرة إنسانية العلاقة بين الشيخ وطلابه ، ما هي؟ وما رأيك فيها؟

٤ ـ للشيخ دور مهم في التوجيه الدراسي . وضح ذلك من نص ابن جماعة ، واذكر أهمية ذلك؟

٥ ـ التربية الإسلامية تتضمن التعليم والتأديب ، فما جانب التأديب في النص؟ وما أثره التربوي؟

مناقشة عامة

١ ـ ما المقصود بالتربية الإسلامية؟

٢ ـ ما المعنى المشترك لكل من: التربية والتعليم والتأديب؟

وما الدلالة الخاصة لكل من هذه المصطلحات؟.

٣ ـ ما الأهداف العامة للعلم في الإسلام؟

وما أثرها في المجالات الثقافية والاجتماعية والحضارية والدينية؟

٤ ـ ما أهداف العلم الخاصة؟

وما قيمتها للفرد المسلم؟

٥ ـ للتعليم الأولي أهداف خاصة به: ما هي؟ وما تقويمك لها؟

٦ ـ اذكر الأهداف الخاصة للتعليم العالي، محدداً نواحي الاتفاق والاختلاف بينها وبين أهداف التعليم العالي في يومنا المعاصر؟

٧ ـ ما المفهوم الخاص بالفطرة في الإسلام؟ وما وظيفتها التربوية؟

٨ ـ اذكر من الأمثلة الدالة ما تحدد به معنى الرياضة في التربية الإسلامية؟

٩ ـ ماذا ينقص مبدأ التفاعل مع الطبيعة الإنسانية المفتوحة في التربية الإسلامية؟

١٠ ـ كيف سايرت التربية الإسلامية مراحل النمو عند المتربي؟

١١ ـ «التربية حق لكل طفل» ناقش هذه القضية في ضوء الممارسات العملية التي سجلها تاريخ التربية الإسلامية؟

١٢ ـ ما طرائق تعليم الصغار؟ وما رأيك النقدي لنواحي الإيجاب والسلب فيها؟

١٣ - ما أساليب التربية الأخلاقية؟ وما أثرها الوظيفي في تنشئة المسلم الصغير؟

١٤ - عرف تعليم الكبار في المجتمعات الإسلامية طرائق وأساليب خاصة به: ما هي؟ وماذا بقي منها حتى اليوم؟ وفي أي شيء تغيرت عما هي عليه اليوم؟

١٥ - «الأسرة مؤسسة تعليمية في المجتمع الإسلامي القديم»: ناقش هذه القضية مبيناً كيف تغيرت في وظيفتها التعليمية اليوم؟

١٦ - ما بديل الكتاب في عالم اليوم؟ وهل يمكن العودة لهذا الكتاب؟ ولماذا؟

١٧ - قامت المساجد بدور تربوي كبير، لماذا تقلص دورها التربوي في مجتمعاتنا المعاصرة؟ وهل يمكن تجديد هذا الدور ليقوم بوظائفه القديمة؟ ولماذا؟

١٨ - ما وجوه الاتفاق والاختلاف بين وضعية ووظائف المدارس قديماً وحديثاً في المجتمعات الإسلامية؟

١٩ - علام يدل تحويل الترب إلى معاهد تعليمية في المجتمعات الإسلامية؟ وما الأسباب التي كانت وراء ذلك؟

٢٠ - استغل بعض العلماء من المسلمين دورهم وحوانيتهم كمعاهد تعليم: ما دوافع ذلك؟ وما نتائجه؟

مراجع الفصل السابع

أ - مراجع أساسية اعتمدنا عليها في كتابة هذا الفصل :

- د. محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، الدوحة دار الثقافة.
  ج - ١، ١٩٨٥، ٤٢٣ ص
  ج - ٢، ١٩٨٧، ٣٦٨ ص.
  هدفية العلم في الإسلام، بحث قدم إلى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ونوقش في ندوة «الثقافة الإسلامية محور مناهج التعليم»، الرباط ٢٨ - ٣٠ مايو، ١٩٨٨، ص ٦٧.
  «مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر» في **المجلة العربية للتربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مارس ١٩٨٣، ص ص ٨٣ - ١١٩.

ب - مراجع إضافية للطالب يمكن الإفادة منها :

- د. أحمد شلبي، **التربية الإسلامية : نظمها - فلسفتها - تاريخها**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط - ٦ - ١٩٧٨.
- د. أحمد فؤاد الأهواني، **التربية في الإسلام أو التعليم في رأي القابسي**، القاهرة، مكتبة الحلبي، ١٩٥٥.
- أسماء حسن فهمي، **مبادىء التربية الإسلامية**، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧.
- د. سعيد إسماعيل علي، **معاهد التعليم الإسلامي**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.
- د. عمر محمد التومي الشيباني، **من أسس التربية الإسلامية**، طرابلس الغرب، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٩
- د. محمد عطية الإبراشي، **التربية الإسلامية وفلاسفتها**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط - ٢، ١٩٦٠.
- د. محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية**، أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة، عالم الكتب، ط - ٢، ١٩٨١.

محتويات الكتاب

بين يدي هذا الكتاب ٥

الفصل الأول: التربية والمجتمع ـ تحليل نظري لبعض المفاهيم الأساسية

للدكتور حسن حسين البيلاوي ٩

الفصل الثاني: الأهداف التربوية

للدكتور محمد وجيه الصاوي ٧١

الفصل الثالث: التعليم كنظام ـ مقوماته ووظائفه

للدكتور محمود قمبر ١٢٥

الفصل الرابع: الوسائط التربوية في المجتمعات المعاصرة

للدكتور حسن حسين البيلاوي ١٨٧

الفصل الخامس: المدرسة كمؤسسة اجتماعية

للدكتور محمد وجيه الصاوي ٢٤٥

الفصل السادس: المعلم الناجح وصفاته

للدكتور محمود قمبر ٣٠٧

الفصل السابع: التربية الإسلامية ـ مفاهيم ـ أهداف ـ أسس ـ طرائق ـ مؤسسات

للدكتور محمود قمبر ٣٥٧

فهرست الكتاب

الفصل الأول

التربية والمجتمع :
« تحليل نظري لبعض المفاهيم الأساسية »

للدكتور حسن حسين البيلاوي

الموضوع	الصفحة
تقديم :	٥
تعريف المجتمع	١٢
مفهوم وطبيعة التربية	١٣
الأوجه المتعددة لمفهوم التربية	١٥
الخصائص الرئيسية للتربية	١٧
تبعية التربية للمجتمع	١٩
التمييز بين التربية ، والمدرسة ، والتنشئة الإجتماعية	٢٧
الجوانب المزدوجة في وظيفة التربية	٣١
الثقافة وعلاقتها بالتربية	٣٢
علمية التربية	٤٢
التربية كفن ونشاط عملي	٤٢
التربية كعلم ونشاط نظري أكاديمي	٤٦
مجالات العلوم التربوية	٤٧
نصوص قرائية	
النص الأول : نحو تعريف للتربية ... إميل دوركايم	٥٣
النص الثاني : تعريف المجتمع ... جون ديوي	٥٦
النص الثالث : التربية والضبط الاجتماعي ... ت . ب . بوتومور	٦٠
النص الرابع : تربية الإنسان الحر . . د . علي ماضي	٦٤
مناقشة عامة	٦٧
مراجع الفصل	٦٩

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

د . محمد وجيه الصاوي

مقدمة ٧٣
الأهداف لمحة تاريخية ٧٤
معنى الأهداف ٧٩
خصائص الأهداف وطبيعتها ٨٣
لماذا ندرس الأهداف ٩٠
تصنيف الأهداف ومستوياتها ٩٣
الهدف بعيد المدى ٩٧
الهدف متوسط المدى ٩٨
الهدف قريب المد ى ١٠٠
واقع الأهداف في مدارسنا ١٠٢
مصادر اشتقاق الأهداف ١٠٦
الدين والعقائد ١٠٧
طبيعة العصر ١٠٨
طبيعة المتعلم وحاجاته ١٠٨
طبيعة المجتمع وحاجاته ١١٠
فلسفة التربية ١١٢
نصوص قرائية
النص الأول : الأهداف التربوية في البلاد العربية (اليونسيكو العربية) ١١٣
النص الثاني : الأيديولوجيا المتسلطة وتحديد الأهداف (أدولف هتلر) ١١٧
النص الثالث : أهداف محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج (د . محمود قمبر) ١١٩
مناقشة عامة ١٢٢
مراجع الفصل ١٢٣

الفصل الثالث

التعليم كنظام مقوماته ووظائفه

للدكتور محمود قمبر

مفاهيم أولية : التعليم ـ النظام ١٢٧
المنظور التاريخي ١٢٧
التعليم في مؤسسات حرة ١٣٢
مدارس وجامعات ١٣٤
نشوء النظم التعليمية ١٣٥
المنظور الاجتماعي ١٣٧
التطبيع الاجتماعي ١٣٨
الإعداد لحياة الكبار ١٣٩

تحسين نوعية الحياة ١٤١
المنظور الثقافي ١٤٢
فهم وتنمية التراث ١٤٣
تواصل الأجيال الثقافي ١٤٤
التجانس الثقافي ١٤٥
المنظور الفلسفي ١٤٦
العمومية والخصوصية في التعليم ١٤٧
المثالية والنفعية ١٤٩
التعليم بين الحكومية والأهلية ١٥٠
التعليم بين الدينية والعلمانية ١٥١
التعليم بين المحافظة والتجديدية ١٥٣
التعليم بين التلقينية والتكوينية ١٥٤
النظام وفلسفة الهرم التعليمي ١٥٥
المنظور الاقتصادي ١٥٧
التعليم كواجب إنساني أوحضاري ١٥٨
التعليم كخدمة عامة في الدولة ١٥٨
التعليم كاستثمار بشري ١٥٩
أوهام الاستثمار البشري ١٥٩
إنفاق بلا عائد مُجْزٍ ١٥٩
إنفاق مضاد للتنمية ١٦٠
التعليم أحياناً قيد على التنمية ١٦١
المنظور الإداري ١٦٢
إدارة مركزية ١٦٢
إدارة لا تمركزية ١٦٤
قصور الإدارة التعليمية العربية ١٦٥
عصْرنة أوتحديث الإدارة التعليمية ١٦٦
المنظور السياسي ١٦٦
البث الإيديولوجي ١٦٧
التوعية السياسية ١٦٩
تنمية المواطنة ١٧١
المنظور المقارن ١٧١
فهم أحسن لطبيعة النظم ١٧١
اقتباس ما يفيد ١٧٢
المقارنة أساس للتطوير والإصلاح ١٧٤

تشكيل إنسانية عالمية جديدة ١٧٤
نصوص قرائية
١ ـ مراتب التعليم العام ، للشيخ رفاعة رافع الطهطاوي ١٧٦
٢ ـ من أجل إقامة نظام تعليمي ، للدكتور أحمد حسن عبيد ١٧٨
٣ ـ وجهة نظر في نظام التعليم الياباني ، لإدواردد . بوشامب ١٨٠
٤ ـ إصلاحات منتظرة لتطوير نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، لهانزج لينجنز ؛ وباربارا لينجنز ... ١٨٢
مناقشة عام ١٨٤
مراجع الفصل ١٨٦

الفصـل الرابـع

« الوسائط التربوية في المجتمعات المعاصرة »

للدكتور حسن حسين البيلاوي

تقديم ١٨٩
أنواع الوسائط التربوية في المجتمعات المعاصرة ١٩٠
التربية الرسمية (المدرسية) ١٩١
التربية النظامية غير الرسمية ١٩١
التربية اللانظامية ١٩٣
التربية العالمية ١٩٤
التكامل بين الوسائط التربوية في العملية التعليمية ١٩٥
المدرسة والتربية ١٩٧
الأسرة والتربية ٢٠٢
الإعلام والتربية ٢٠٩
التربية المقصودة وغير المقصودة ٢١٩
مفهوم التربية غير المقصودة (التعليم المصاحب ، المنهج الخفي) ٢٢٠
أهمية المفهوم للمعلم ٢٢٤
نصوص قرائية ....
مفهوم التفاعل الاجتماعي ... أ . ت . أوتاواي ٢٢٦
التليفزيون التعليمي في اليابان ... نوال محمد عامر ٢٢٩
التعليم والإعلام في الوطن العربية ... محمد أحمد الغنام ٢٣٣
الدعوة إلا اللامدرسية ... محمد نبيل نوفل ٢٣٧

الفصـل الخامـس

المدرسة كمؤسسة اجتماعية

د . محمد وجيه الصاوي

مقدمة ٢٤٧
أولاً : المدرسة والمجتمع ٢٥٠
الاستفادة من عناصر البيئة في محتوى الدراسة ٢٥٦
العلاقة بين المنزل والمدرسة ٢٥٨
المجالس الاستشارية ٢٥٨
الإتصال بالهيئات المحلية ٢٥٩
التقارير والسجلات والخرائط ٢٦٠
الزيارات والمحادثات الشخصية ٢٦٠
المتاحف والآثار والمعارض ٢٦١
الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع ٢٦١
المخيمات الدراسية ٢٦١
النهوض بالمجتمع وخدمة البيئة ٢٦٢
ثانياً : العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة : ٢٦٤
عملية التنشئة الاجتماعية ٢٦٥
الصالح الاجتماعي ٢٦٨
التلاحم الاجتماعي ٢٧٠
الجو الاجتماعي والعلاقات داخل المدرسة ٢٧٢
علاقة التلاميذ بعضهم ببعض ٢٧٦
علاقة التلاميذ بهيئة التدريس ٢٧٧
علاقة المدرسين بعضهم ببعض ٢٧٩
علاقة المدرسين بالناظر ٢٨٠
ثالثاً : الممارسات والأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة : ٢٨١
أهمية النشاط المدرسي ٢٨٣
جماعات النشاط المدرسي ٢٨٥
الجماعات الثقافية ٢٨٥
الجماعات الاجتماعية ٢٨٦
الجماعات الرياضية ٢٨٧
الجماعات الفنية ٢٨٧
رابعاً : العلاقة بين المدرسة والمنزل ٢٨٩
الفرص التي يمكن أن تهيئها المدرسة للآباء ٢٩٠
الترحيب بالتلاميذ الجدد وآبائهم ٢٩٠
تيسير مقابلات الآباء للمعلمين ٢٩١
فتح المدرسة للجمهور ٢٩١
تقريرات المدرسة إلى الآباء ٢٩٢

زيارة المعلمين للآباء ٢٩٣
مجالس الآباء والمعلمين ٢٩٤
نصوص قرائية ....
النص الأول : المدرسة والمجتمع « جون ديوي » ٢٩٧
النص الثاني : بعض المفاهيم الاجتماعية في التربية « معجم علم الاجتماع » ٢٩٩
مناقشة عامة ٣٠٣
مراجع الفصل ٣٠٥

الفصل السادس

المعلم الناجح وصفاته

للدكتور محمود قمبر

المعلم ذلك الإنسان وحيد عصره ٣٠٩
المعلم كتلة صفات أو قائمة نعوت ٣١٠
الصفات موزعة في نماذج نمطية ٣١١
المعلم الكاهن ٣١١
المعلم المحسن أو الخير ٣١٣
المعلم الفيلسوف ٣١٤
المعلم الشاعر أو الأديب ٣١٥
المعلم البيداجوجي ٣١٥
المعلم السيكلوجي ٣١٥
المعلم السيولوجي (الاجتماعي) ٣١٦
المعلم التكنولوجي ٣١٦
الأنماط التاريخية تصب في نمط معاصر ٣١٧
النجاح التعليمي صفات أو أداء ؟ ٣١٩
تعدد النماذج ضرورة تعليمية ٣٢٣
مفهوم النجاح التعليمي ٣٢٤
معايير تقويمه ٣٢٥
معيار التقدم في الدراسة ٣٢٦
معيار التفاعل في الموقف التعليمي ٣٢٧
معيار التأهيل التربوي ٣٢٩
معيار الكفاءات ٣٣٠
المعيار المركب ٣٣١
واقع إمكانيات المرشحين لمهنة التعليم ٣٣٢
مسؤولية الإعداد التربوي في تدعيم النجاح المهني للمعلمين ٣٣٥

صفة الإعداد المرغوب لتنمية كفاءات المعلمين ٣٣٦
الإعداد التربوي والميول التعليمية ٣٣٧
وأخيراً . . . لكي تنجح المهنة التعليمية ٣٣٩
الخلاصة ٣٤١
نصوص قرائية ....
١ ـ المعلم صانع حضارة ، للدكتور محمد علي العريان ٣٤٢
٢ ـ محمد عبده : الأستاذ الإمام ، للأستاذ عبد العزيز أحمد سلامة ٣٤٤
٣ ـ ثلاثة معلمين ؛ بقلم جون . ف . راشيل ٣٤٨
٤ ـ دور المدرس بالتعليم الثانوي في ألمانيا الاتحادية ، من كتاب هالس وآخرين ٣٥٢
مناقشة عامة ٣٥٥

الفصل السابع

التربية الإسلامية

مفاهيم ـ أهداف ـ أسس ـ طرائق ـ مؤسسات

للدكتور محمد قمبر

حدود المفهوم ٣٥٩
التربية ـ التعليم ـ التأديب ٣٦٠
أهداف العلم والتعليم في الإسلام ٣٦٢
الأهداف العامة للعلم ٣٦٢
العلم لمعرفة الله ٣٦٢
العلم للفقه في الدين ٣٦٣
العلم للمحافظة على الدين ٣٦٣
العلم للعلم ٣٦٤
العلم لتنمية العلم ٣٦٥
العلم للعمل ٣٦٧
العلم للنشر والتثقيف ٣٦٨
الأهداف الخاصة للعلم ٣٦٩
العلم لتنمية قدرات ذاتية ٣٧٠
العلم لنيل مراتب وظيفية ٣٧٠
أهداف التعليم ٣٧١
أهداف التعليم الأولى ٣٧٢
أ ـ أهداف دينية ٣٧٢
امتثال الأمر الديني ٣٧٢
الطمع في ثواب الله ٣٧٢

ب ـ أهداف ثقافية ... ٣٧٣
إكساب أدوات ثقافية ... ٣٧٣
محاربة الأمية ... ٣٧٣
تجانس ثقافي ... ٣٧٤
الإعداد للنمو العلمي في مراحل تعليمية عليا ... ٣٧٥
جـ ـ أهداف اجتماعية ... ٣٧٥
تدعيم الدور الاجتماعي للفرد ... ٣٧٥
تنمية الشخصية الإسلامية ... ٣٧٦
د ـ أهداف التعليم العالي ... ٣٧٦
نقل ونشر وتنمية ثقافة المذهب ... ٣٧٦
تكوين وتجديد الصفوة المذهبية ... ٣٧٧
إكساب مفاهيم ومهارات العمل ... ٣٧٧
أسس التربية الإسلامية ... ٣٧٨
الفطرة قانون التربية ... ٣٧٨
التربية رياضة لا ترويض ... ٣٧٨
التربية تفاعل مع طبيعة إنسانية مفتوحة ... ٣٧٩
التربية مسايرة لمراحل النمو ... ٣٨٠
التربية شاملة متكاملة ... ٣٨١
التربية تأديب إسلامي ... ٣٨١
التربية حق لكل طفل ... ٣٨٢
طرائق وأساليب التعليم ... ٣٨٣
طريقة تعليم الصغار ... ٣٨٣
التطبيع للتعليم ... ٣٨٣
تفريد التعليم ... ٣٨٤
التدرج في التعليم ... ٣٨٤
التعليم بالتلقين والحفظ والاستظهار ... ٣٨٥
التعليم في وسط اجتماعي ... ٣٨٥
طريقة تأديب الصغار في المجال الأخلاقي ... ٣٨٧
التربية بالقدوة ... ٣٨٧
التربية بالملاحظة والتوجيه ... ٣٨٧
التربية بالنصح والموعظة ... ٣٨٨
التربية بالترغيب والترهيب ... ٣٨٨
طرائق وأساليب تعليم الكبار ... ٣٨٩
أسلوب التلقين والتلقن ... ٣٨٩

أسلوب الإملاء والاستملاء ٣٩١
أسلوب القراءة والشرح ٣٩٣
أسلوب المحاضرة والمناظرة ٣٩٥
أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي ٣٩٧
أساليب التعليم الخاصة ٣٩٩
أسلوب التحفيظ ٣٩٩
التلخيص للحفظ ٣٩٩
النظم في التأليف ٣٩٩
الإيقاع الحركي أو الصوتي ٣٩٩
التكرار ٤٠٠
مراعاة ما يقوي الحفظ ٤٠٠
استعراض المحفوظ أو التسميع ٤٠٠
أسلوب المناقشة ٤٠٠
المناقشة للفهم ٤٠٠
المناقشة للتدريب وللتعليم ٤٠١
المناقشة للتقويم أو الإجازة ٤٠١
مؤسسات التعليم ٤٠٢
الأسرة كمؤسسة تعليمية ٤٠٢
الكتاب ٤٠٤
المساجد ٤٠٦
المدارس ٤١٠
الترب كمعاهد تعليمية ٤١٣
الدور التعليمية ٤١٥
الحوانيت كمعاهد تدريس ٤١٨
نصوص قرائية ....
١ ـ ضرورة التأديب ، لأبي الحسن الماوردي ٤١٩
٢ ـ ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان ، لابن سحنون ٤٢١
٣ ـ للتعلم ميول وقدرات وشروط ، لأبي هلال العسكري ٤٢٣
٤ ـ أدب العالم مع طلبته ، لبدر الدين بن جماعة ٤٢٥
مناقشات عامة ٤٢٨
مراجع الفصل ٤٣٠

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية

١٩٨٨ / ٣٩٩